

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد - 1 يناير 2015م الموافق - ربيع الأول 1436هـ

- تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته
في النظرية اللسانية الحديثة

- أوراق لسانية نقدية : قراءة في تصورات اللسانيين العرب
المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات
الحديثة

- الأداء الحجاجي وبلاغته في كتاب الخطابة لابن سينا
- التصور الاستعاري للزمن : من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن

- الإسناد في النحو والخطاب

- القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية.

- تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلياً في ضوء معايير الإطار
المرجعي الأوروبي المشترك للغات

- المُترجمُ منير بعلبكي ومعجمُه (المورد) دراسة في علم المعجم
وصناعته

هذه الطليعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

كلمة المركز

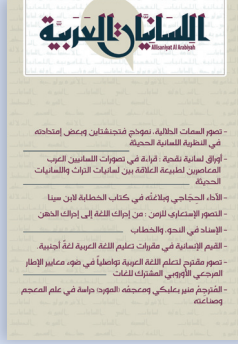
يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في أن تتنوع مجالات العمل الذي يقوم به في خدمة الأفراد والمؤسسات العاملة في نطاق اللغة العربية، فيقيم الفعاليات، ويؤسس المعامل، ويطلق المبادرات، ويعلن الجوائز، ويعقد الاتفاقيات، ويدعم الجهود المختلفة في خدمة اللغة العربية، ويضيف إلى ذلك اهتمامه بالجوانب العلمية مثل النشر والمشروعات والبحوث.

وأما في جانب النشر، فقد أطلق المركز إضافة إلى كتبه المتعددة مجلته العلمية المحكمة (اللسانيات العربية) التي تفضل مجلس الأمناء بإقرارها في دورته الأولى ضمن اقتراح تقدم به سعادة عضو المجلس السابق أ.د. عبدالقادر الفاسي الفهري، ثم عمل مجلس الأمناء في دورته الجديدة على تسريع صدورها، وتوجيه الأمانة العامة إلى إطلاق مجلات أخرى بإذن الله، وذلك بدعم من معالي وزير التعليم العالي المشرف العام على المركز.

ويتطلع المركز من خلال هذه المجلة المتخصصة إلى أن يضيف إلى هذا الحقل العلمي المهم مزيداً من البحث العلمي المؤصل، وذلك من خلال التواصل مع الباحثين المتميزين من أنحاء العالم، ومن خلال جهود هيئة التحرير الموقرة، طمعاً في الوصول إلى تعميق الدرس العلمي وإثرائه.

سدد الله الجهود، ووفق الله الجميع.

الأمين العام
د.عبدالله بن صالح الوشمي



الإسهامات

ترسل البحوث باسم رئيس التحرير
ص.ب. 2988 الرياض 18452
المملكة العربية السعودية
هاتف 47215698 - فاكس 4752369
<http://www.kaica.org.sa>

للإشتراكات السنوية
مراسلة بريد المجلة
arabiclisa@kaica.org.sa

هيئة التحرير

رئيس التحرير
أ.د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي
مدير التحرير
د. ناصر بن عبدالله الغالي
عضو هيئة التحرير
د. محمد لطفي الزليطني
أمين المجلة
عبد العزيز بن عبدالله المهيوبي

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن مراد (تونس)
أ.د. بسام بركة (لبنان)
أ.د. سعد مصلوح (مصر)
أ.د. علي القاسمي (العراق)
أ.د. محمد صلاح الدين الشريف (تونس)
أ.د. محمد غالي (المغرب)
أ.د. محمود إسماعيل صالح (المملكة العربية السعودية)
أ.د. محمود فهمي حجازي (مصر)
أ.د. نهاد الموسى (الأردن)
أ.د. يوسف الخليفة أبو بكر (السودان)

في هذا العدد

تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة.
أوراق لسانية نقدية: قراءة في تصورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.
الأداء الحجاجي وبلاغته في كتاب الخطابة لابن سينا.
التصور الستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن.
الإسناد في النحو والخطاب.
القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.
تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلية في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
الترجم منبر بعلبي ومفجحه «المورد» دراسة في علم المعجم وصناعاته.

قواعد النشر بالمجلة:

١٦. أحكام عامة:

الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويحتمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها. يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات. ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية. يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرة وعنوان مراسلته. تُرسل إلى الباحث (5 نسخ) من العدد الذي شارك فيه، و(20 مستلة) من بحثه أو دراساته. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، والمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمبررات طلبه.

خطوات النشر في المجلة:

تكون المراسلة موجهة لإدارة تحرير المجلة بالأمانة العامة للمركز على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة أو على صندوق بريدها. يقوم رئيس التحرير بإشعار صاحب المشاركة بوصولها. تعرض المشاركات في اجتماع هيئة التحرير بعد حذف أسماء المشاركين وعناوينهم وكل ما يدل عليهم؛ توثيقاً للحداية والعدالة. في حال قبولها المبدئي يتم إرسالها مع خطاب مذيل باسم رئيس التحرير إلى الفاحص الذي قرره هيئة التحرير، ويُنبئ به إلى ضرورة الرد خلال ثلاثة أسابيع من تاريخ تسلمه خطاب التحكيم. تعرض النتيجة على هيئة التحرير في اللقاء الدوري، ثم يُبلغ صاحب المشاركة بالنتيجة قبولاً أو اعتذاراً عن عدم القبول مرفقاً معها تعديلات الفاحص. بعد وصول المشاركة المعدلة تُعرض على هيئة التحرير، وفي حال الإقرار يرسل للباحث خطاب الموافقة على النشر وبيلاغ بالوقت المتوقع لنشر مشاركته.

صفحتها:

مجلة تختص بالدراسات والبحوث التي تعنى باللسانيات العربية والمدارس اللسانية المختلفة وعلاقتها باللغة العربية وتنشر المشاركات التي تتناول اللسانيات النظرية منها والتطبيقية مثل الأصوات والتراكيب وتحليل النص وتحليل الخطاب والتداولية وكذلك علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي بفروعهما المختلفة وجوانبهما النظرية والتطبيقية، كما تهتم بتعليم اللغات لأهلها وللناطقين بها من غير أهلها واكتساب اللغة الأولى والثانية والتخاطب اللغوي واختبارات اللغة ودراسات الترجمة والمدونات اللغوية.

1. تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة العربية واللسانيات العربية باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية وإحدى اللغات العالمية الأخرى؛ إذا رأت هيئة التحرير أهمية ذلك في خدمة اللغة العربية.
2. تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تحكيم من ذوي الاختصاص؛ للتقييم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.
3. لا تلتزم المجلة برد ما يصلها من مشاركات إلى أصحابها، سواء نُشرت أم لم تُنشر.
4. يُشترط في المشاركات المعدلة للنشر في المجلة أن تُرسل مطبوعة ومصححة على أقراص حاسوبية (CD)، أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة.
5. أن لا تقل صفحات المشاركة عن عشرين صفحة، ولا تزيد عن أربعين صفحة من الحجم العادي (A4).
6. يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:
في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم 16).
في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم 12).
في العناوين الرئيسية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم 18).
في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم 16).
تُكتب الإحالات العلمية والتعليقات جميعها بعد المشاركة مباشرة، وفق تسلسل ورودها في المشاركة، مع التزام وضع أرقام الصفحات.
تُكتب معلومات المصادر والمراجع مفصلة في آخر المشاركة في قائمة خاصة بها، وفق الهيئة الآتية: المؤلف الاسم الأخير، الاسم الأول ثم الثاني، عنوان المصدر أو المرجع، اسم المحقق أو المترجم، الطبعة، معلومات النشر (بلد النشر، اسم الناشر، سنة النشر).
يُرفق الباحث ملخصاً لبحثه في حدود (200 كلمة) باللغة العربية واللغة الإنجليزية، وإن كانت المشاركة مكتوبة بالإنجليزية أو الفرنسية أو غيرها، فعليه إرفاق ملخص مشاركته باللغة العربية فقط.
10. يشترط في المشاركة المقدمة ألا تكون منشورة أو قُدمت للنشر في أي وسيلة نشر أخرى، كما يلتزم الباحث بعدم إرسال مشاركته إلى أي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
11. يحق للباحث أن ينشر بحثه في مكان آخر بعد نشره في اللسانيات العربية) بعد مرور سنة بشرط أن يشير إلى ذلك.
12. يخبر أصحاب المشاركات الواردة بوصولها إلى المجلة خلال أسبوع من تسلمها.
13. يخبر أصحاب المشاركات بقرار لجنة التحكيم بصلاحيتها للنشر أو عدمها خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر من تاريخ وصولها لإدارة التحرير.
14. قرارات هيئة التحرير بشأن المشاركة المقدمة إلى المجلة نهائية، وتحتفظ الهيئة بحقها في عدم الإفصاح عن مبررات قراراتها.
15. أن يلتزم الباحث بتعديل البحث في ضوء ملحوظات المحكمين وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 30 يوماً من تاريخ إرسالها إليه.

6

تصور السمات
الدلالية،

نموذج فتجنشتاين

وبعض امتداداته

في النظرية اللسانية
الحديثة

أ.د. محمد غاليم

32

أوراق لسانية نقدية:

قراءة في تصورات

اللسانيين العرب المعاصرين

لطبيعة العلاقة بين

لسانيات التراث واللسانيات

الحديثة

د. عبدالوهاب صديقي

الأداء الجَاجي

وبلاغته

في كتاب

الخطابة لابن

سينا

د. منتصر أمين عبدالرحيم

80

التصور

الاستعاري

للزمن: من

إدراك اللغة إلى

إدراك الذهن

د. عبدالكبير الحسني

56

الإسناد

في النحو

والخطاب

د. جُمعان بن عبدالكريم

القيم الإنسانية

في مقررات

تعليم اللغة

العربية لغة

أجنبية

د. عيسى برهومة

123

152

المقدمة

هذا هو العدد الأول من مجلة (اللسانيات العربية) التي يصدرها مركزُ الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، التابع لوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. والمجلة - كما يبدو من اسمها - متخصصة في اللسانيات العربية الحديثة، بفروعها النظرية والتطبيقية. والعربية هي لغة الكتابة فيها، وتُقبل البحوث باللغة الإنجليزية إذا كانت تسهم في خدمة اللغة العربية.

تُعنى المجلةُ بنشر الدراسات اللسانية الجادة التي تخدم لغتنا العربية، وتُظهر جوانب العبقورية فيها، وتُبرز جهود علمائها الذين بنوا أنظمتها بناءً فريداً من نوعه في عصور لم تتوافر فيه وسائل البحث والتقنية التي توافرت للغويين المعاصرين، وتقدم لهذه اللغة ما أنتجته الدراسات اللسانية الحديثة من نظريات وآراء وحقائق، بما يتفق مع طبيعة هذه اللغة، ويُيسر نشرها وتعلمها وتعليمها على أسس علمية سليمة. وقد خُصص فيها حيزٌ لكتابة ملخصاتٍ وتقاريرٍ لما يصدر من كتب ودراسات لسانية مؤلفة أو مترجمة، أو لرسائل علمية؛ تتفق مع تخصص المجلة، وتحقق أهدافها، وتخضع للتحكيم العلمي.

ولارتباط المجلة بمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الذي امتدت خدماته إلى أنحاء مختلفة من العالم؛ فإنها تمنح الناشرين فيها فرصاً للتعريف بهم وببحوثهم في عدد كبير من الهيئات والمؤسسات المعنية باللغة العربية من جامعات ومعاهد ومراكز وأقسام علمية، داخل الأقطار العربية وخارجها.

وهيئة التحرير، إذ تقدم لقراءها العدد الأول من هذه المجلة، تشكر الزملاء الباحثين الذين ساهموا بدراساتهم في إخراج هذا العدد، وتأمل أن يستمر عطاؤهم، وأن يسهم زملاء آخرون في الأعداد القادمة. والله الموفق والهادي، إلى سواء السبيل.

رئيس التحرير

أ. د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي

تصور مقترح لتعلم
اللغة العربية تواصلها
في ضوء معايير الإطار
المرجعي الأوروبي
المشارك للغات

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

180

المُترجمُ منير بعلبكي
ومعجمه «المورد»
دراسة في علم المعجم
وصناعته

بقلم: الدكتور علي القاسمي

218

تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة

أ.د. محمد غاليم*

"We are unable clearly to circumscribe the concepts we use; not because we don't know their real definition, but because there is no real 'definition' to them. To suppose that there must be would be like supposing that whenever children play with a ball they play a game according to strict rules." Wittgenstein, L., The Blue and Brown Books: 25.

تقديم

يعتبر الربط بين فتجنشتاين وقضايا السمات الدلالية أو التصورات عموماً، مسألة مثيرة. وذلك من جهتين على الأقل:

الأولى أن فتجنشتاين ليس غريباً عن تحليل التصورات، إذ يعتبر تاريخياً ممن اهتموا كثيراً بذلك. وقد كان كتابه دراسة منطقية – فلسفية (Tractatus Logico-Philosophicus) نقطة انطلاق كبرى لدى الفلاسفة التحليليين في كامبردج في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. وبعد عودته إلى بريطانيا في 1929، أصبح الملهم الكبير لحركة ما سمي «اللغة العادية» أو «فلسفة أوكسفورد»، وما يسميها الفلاسفة المختصون، عادة، «الفلسفة اللغوية» أو «التحليل التصوري». وذلك لأنهم، وخاصة رايل (Ryle) وستروسن (Strawson)، يعتبرون، مثل فتجنشتاين، أن المشاكل الفلسفية مشاكل تصويرية وأن التصورات مجسدة في اللغة؛ وأن حل هذه المشاكل الفلسفية لا يمر عن طريق بناء لغات اصطناعية كما افترض الوضعيون المناطقة، وإنما عبر تحليل أنساقنا التصويرية في الاستعمالات اللغوية العادية. كما أن أغلبهم أظهر، مثل فتجنشتاين، توجساً من بناء النظريات (شبه العلمية) في الفلسفة.

والثانية أنه من المعروف أن هناك معالجة فتجنشتاينية للتصورات؛ بل إن فتجنشتاين يذكر، في بداية تصدير كتابه أبحاث فلسفية (Philosophical Investigations)، موضوع تصورات المعنى على رأس لائحة الموضوعات التي شغلته والتي تشكل مضامين الكتاب. ويعتبر مفهوم التشابه الأسري (أو العائلي) (family resemblance) مفهوماً مركزياً في هذه المعالجة الفتجنشتاينية باعتباره أداة أساسية فيها، أي في التحليل الساعي إلى تقديم إجابة عامة عن مشكل التصورات وبنية سماتها الدلالية.¹

ويسعى هذا البحث، أولاً، إلى دراسة بعض أبرز جوانب هذا المفهوم، وتحديد دوره في تحليل التصورات. كما يسعى، ثانياً، إلى إبراز علاقته الوثيقة ببعض النظريات اللسانية الحديثة

* جامعة محمد الخامس السويسي/معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط



حول طبيعة المعنى والسمات الدلالية اللغوية. ذلك أن هذا المفهوم شكل جزءاً رئيساً من أعمال فجنشتاين التي بلغ الاهتمام بها أوجه بين أواخر الخمسينيات وأواخر الستينيات. وهو الاهتمام الذي تركز أساساً في مسألتين: الأولى، هي فلسفة اللغة عند فجنشتاين الثاني، وخاصة المبدأ القائل: المعنى هو الاستعمال، ومفهوم التشابه الأسري، الذي اعتبر مركزياً في التوجيه المناسب لممارسة التحليل الفلسفي. والثانية هي فلسفة الذهن، وخاصة حجة اللغة الخاصة، وفكرة المعيار، اللتان اعتبرتا تحديين قويين للثنائية الديكارتية، والظاهرانية، والموقف الشكّي من الأذهان.²

ويقوم البحث على المحاور الثلاثة التالية:

- يقدم المحور الأول بعض المبادئ الرئيسة التي تميز «الفلسفة اللغوية» عند فجنشتاين، وتشكل الإطار الفلسفي العام الذي يندرج فيه مفهوم التشابه الأسري.
- ويتناول المحور الثاني أهم خصائص التشابه الأسري باعتباره مفهوماً ذا علاقة وثيقة بمفهوم اللعب اللغوي الذي يشكل المجال الحيوي لاستعمال اللغة؛ وباعتباره خاصية جوهرية من خصائص التصورات العامة التي تحدد انطباقها على أمثلتها، ليس بفضل سمة مشتركة واحدة معينة تملكها كل الأمثلة ويمكن تعيينها في تعريف التصورات المعنية، ولكن بفضل سمات متعددة لا تشترك فيها كل هذه الأمثلة، وتتمتع عن التعيين في التعريف.
- ويقف المحور الثالث عند بعض النظريات اللسانية الحديثة، الرائجة اليوم، التي تعتمد في جوانب أساسية منها مفهوم التشابه الأسري. ومن ذلك نظرية التبعية لاستعمال المتكلم التي تستعمل هذا المفهوم لبناء نظرية دلالية سياقية؛ ونظرية النمط النموذجي (prototype theory) حول الأحكام المقولية وطبيعة السمات الدلالية، التي تستعمله لتفنيذ النظرية الكلاسيكية القائلة بقيام دلالة التصورات على قيود ضرورية وكافية.

١ من الجليد إلى الأرض الخشنة

إن القضايا، تبعاً لكتاب دراسة منطقية – فلسفية، دالات صدق، وليس لكل قضية، في نهاية الأمر، سوى معنى واحد:

«هناك تحليل واحد تام للقضية، وتحليل واحد فقط.» (د. م-ف. 3.25).³

«القضية دالة صدق القضايا الأولية. (القضية الأولية دالة صدق ذاتها).» (د. م-ف. 5).

فتعتبر القضايا، بهذا المعنى، أساس هندسة لغة منطقية أحادية تصف أوضاع العالم، تماماً كما تفعل اللوحة الوفية. إنها لوحة العالم المنطقية. إن الهدف تحليل ما يوجد في العالم من كائنات مركبة إلى أبسط صور الكائنات، وتحليل القضايا المركبة التي تعبر عن هذه الكائنات إلى أبسط صور القضايا. وهذا ما سمي نظرية «الذرية المنطقية» القائلة إن اللغة تصوير دقيق للعالم، الذي يتألف من وقائع (facts) لا من أشياء (things)، وإن تركيب القضية الصادقة يطابق تمام المطابقة تركيب الواقعة التي تدل عليها.⁴

ومعلوم أن هذا التصور كان من المنطلقات المركزية التي قام عليها مشروع الوضعيين المناطقية داخل حلقة فيينا، لإخضاع اللغة العادية للمعالجة المنطقية بهدف تقويمها وضبط صورتها. وذلك في إطار عام يهتم تناول العلاقة البنيوية بين العالم الواقعي والبناءات المنطقية الصورية وطبيعة المعرفة العلمية. فما دام «العلم الموحّد» المتحرر من «الميتافيزيقا» يرتبط في تكوينه، حسب نوراث Neurath، بلغة علمية تضمن ضبط العلاقة بالواقع، فإن اللغة العادية، باعتبارها «أداة غير ملائمة» تشوش الضبط وتنتج عبارات «ميتافيزيقية» تصيب العلاقة بالاختلال، تحتاج إلى الأداة المنطقية لعلاجها وتخليصها من الشوائب. فيدعو نوراث إلى صياغة نحو منطقي يقضي تناقضات اللغة العادية ويجعلها «لغة فيزيائية» صالحة لأن تكون قاعدة لبناء العلم.⁵

وخلافا لهذا، نجد أنفسنا في أبحاث فلسفية، أمام عدد غير محدد من أنواع القضايا، واستعمالات متنوعة الأنماط لما نسميه «دلائل» و«كلمات» و«قضايا». وليس هذا التنوع والتعدد في الأشكال ثابتا ونهائيا، وإنما هناك أنماط لغوية جديدة، وألعاب لغوية جديدة، تولد بينما تتقدم أخرى وتسقط في النسيان. وتشير عبارة «لعب لغوي» هنا، كما سنرى، إلى أن اللغة جزء من نشاط الحياة أو صورة من صورها. يقول فيتجنشتاين:

«[...] لتضعوا نصب أعينكم كم هي متعددة الأشكال [هذه] الألعاب اللغوية بفضل هذه الأمثلة وغيرها [أمثلة من قبيل: الأمر والوصف والحكي والافتراض والطلب والشكر والقسم والسلام والاستعطاف]. إن من المهم مقارنة تعدد أدوات اللغة وأنماط استعمالها، وتعدد أنواع الكلمات والقضايا، بما قاله المناطقة في موضوع بنية اللغة. (بما في ذلك مؤلف دراسة منطقية – فلسفية)». (ب. ف. 23).

هكذا يتخلل فيتجنشتاين في أبحاث فلسفية عن وجود هندسة أحادية الشكل تقوم عليها اللغة، وعن الأطروحة القائلة: لا يكون للقول معنى إلا إذا كان يصف وضعاً معيناً للأشياء في العالم. وأصبحت مثل هذه الأوصاف مجرد كيفية، ضمن كيفية أخرى، لاستعمال اللغة، أو لعباً معيناً من ألعابها، كإصدار الأوامر وإصدار الأحكام وسرد الحكايات، الخ.

لم تعد القضايا «صوراً» أو «لوحات» منطقية لمدلولاتها، ولم تعد اللغة «اللوحة المنطقية» للعالم. فلم يعد من الضروري الدفاع عن النظرية الماصدية (extentionality theory) أو الإحالية، مادام يمكن أن يكون للقضايا معنى على الرغم من أنها ليست دالات صدق قضايا أولية.⁶

يفتح فيتجنشتاين أبحاث فلسفية بنص للقديس أوغسطين، ويعلق عليه بقوله: «تقدم لنا هذه الكلمات صورة محددة لجوهر اللغة البشرية» (ب. ف. 1.1). ويتعلق الأمر بالإحالة على النموذج الإحالي للغة وللخطاب. وهو النموذج الذي هيمن إلى حد كبير على التقاليد الفلسفية، ضمناً أو صراحة، بما في ذلك كتاب فيتجنشتاين الأول دراسة منطقية-فلسفية. ومن أبرز مبادئ هذا النموذج أن اللغة أساساً لائحة نسقية، يعنون فيها كل اسم إحالة خارجية تتطابق دلالاته. وتأتلف هذه الإحالات لتكون جملاً ذات وظيفة إحالية كذلك، تصف



واقعا خارج اللغة. فَيَتَرَكُزُ، بذلك، مصدر المعنى وطبيعته في ما تحيل عليه اللغة خارجها، وفي العلاقة الإحالية.

وتعتبر الممارسة الفلسفية لدى فتجنشتاين «الثاني»، إلى حد كبير، سعيا إلى تفنيد هذا النموذج الإحالي للغة. فتلتقي هذه الممارسة مع إبطال أي فلسفة تجد اكتمالها في الخطاب الأنطولوجي الذي يقوم على ائتلاف الكلمات الأنسب لقول ما هو موجود، أي لوصف إحالات أصلية.

ومن ثمة يصبح النموذج الإحالي، في أبحاث فلسفية، أنموذجا نسبيا، قوامه «أسرة» من الاستعمالات أو الألعاب الإحالية للغة، ضمن استعمالات ولألعاب لغوية أخرى غير إحالية. فيصبح الاستعمال بذلك الأساس الأول في تكوين اللغة، وليس الإحالة.

في جواب السؤال عن المدلول الواحد أو الجوهر الفرد، أو التصور والإحالة الواضحي المعالم، يغزل فتجنشتاين خيوطا لا نهاية لأليافها، من أوصاف ألعاب اللغة واستعمالاتها. وعن طلب الحصول على تعريف محدد، يجيب باستحضار استعمالات اللفظ المراد تعريفه، في سياقات متنوعة. فنجد أنفسنا بصدد تنوع - دون قاسم مشترك - يفقدنا الأمل في الحصول على الوحدة الدلالية المنشودة. وحتى يكون تعويض البحث عن الوحدة والنقاء المثاليين بالتنوع اللغوي الملموس تعويضا مقنعا، يجب أن يكون الوصف موحيا إلى أقصى حد ممكن. ليأخذنا في دوامة تعدد الأوضاع والسياقات أو الألعاب اللغوية. لذلك تبدأ صفحات أبحاث فلسفية وتتطور بالانتقال من لعب لغوي إلى آخر. وفي كل مرة يعوِّض السؤال: «ما معنى هذه الجملة أو هذه الكلمة؟»، بالسؤال: «في أي مناسبة نستعمل هذه الجملة أو هذه الكلمة أو نتعلمهما؟». ذلك أن علينا أن نعيد «الكلمات من استعمالها الميتافيزيقي إلى استعمالها اليومي» (ب. ف. ١١٦).⁷

بهذا ينتقل فتجنشتاين من جليد اللغة المنطقية «العلمية» الناعم (في دراسة منطقية - فلسفية)، إلى خشونة اللغة العادية «غير العلمية». لم يعد يعتبر هذه اللغة «غير العلمية» عديمة المعنى. وأصبح يرى أن المشاكل الفلسفية تنتج عن قياسات عارضة بين استعمالات نفس العبارات في ألعاب لغوية مختلفة؛ وهي مشاكل تمكن مواجهتها بالعودة إلى العبارات المألوفة في اللغة العادية، وتحليل استعمالها تحليلًا ملائما؛ ومن ثمة المهمة «العلاجية» (therapist) للفلسفة التحليلية. لقد كانت اللغة العادية، في دراسة منطقية - فلسفية، موسومة بنقل قضايا عديمة المعنى، بخلاف لغة العلوم؛ لكنها أضحت بعد ذلك لغة كاملة يرتبط معناها بالنشاط البشري الذي يحتويها؛ وأصبح تحليل استعمال تعابيرها في ألعاب لغوية مختلفة يشكل موضوع النشاط الفلسفي الذي يسعى إلى صياغة نحو لهذه التعابير، والذي لم يعد قائما على تحليل القضايا لفصل الدالة منها من غير الدالة:

« [...] تصور لغة يعني تصور صورة للحياة». (ب. ف. ١٩).

كان فتجنشتاين يعتبر لغتنا شبيهة بمدينة قديمة، بدروبها وساحاتها، ومنازلها القديمة والجديدة، وملحقات دورها المبنية في عصور مختلفة (ب. ف. ١٨)؛ وربما أمكن، في نظر ماليرب (١٩٨١)، أن نعتد هذا التشبيه لنعبر أن مؤلف دراسة منطقية - فلسفية اكتفى بتناول نحو حي واحد من أحياء المدينة، بينما اهتم في أبحاث فلسفية بمجموع الأحياء. فلا

تكون، بذلك، فلسفة فتجنشتاين «الثاني»، من وجهة النظر هذه، تدميراً لفلسفة «الأول»، على اعتبار أن هدف هذه الأخيرة محدود في صياغة نحو للعب اللغة العلمية. وربما رجح وجهة النظر هذه أن فتجنشتاين كان قد عبر عن رغبته في جمع كتابيه في مجلد واحد لإبراز ما يمثلانه من استمرارية وقطعية معا، في تصويره للغة.⁸

ويبدو أن روبرت حنا (2010) يؤكد هذا الاتجاه العام في التأويل، حين يعتبر من الخطأ القول إنه ليس هناك أي استمرارية بين الدراسة والأبحاث. وذلك بناءً على أن الموضوعات المركزية في الكتابين معا، «هي نفسها تماماً»، وهي المنطق واللغة والمعنى والذهن، وأن الكتابين معا يعتبران الفلسفة نقداً، بالمعنى الكانتي إلى حد ما، أي بحثاً في حدود التجربة البشرية الممكنة وفي الفهم المعرفي لدى الإنسان واقتضاءاته القلبية وبنياته التحتية.⁹

أما كلوك (2007)، فيرى أن التعارض بين عمل سابق، يمثلته فتجنشتاين الأول في الدراسة، وعمل لاحق، يمثلته فتجنشتاين الثاني في الأبحاث، صحيح من حيث الأساس؛ وأن هناك سمة تميز تطور فتجنشتاين الفلسفي، قد تكون سمة متفردة. وتتمثل في تحول ذهني خاص وحاسم – رغم كونه متدرجاً – هو التحول الفاصل بين الدراسة والأبحاث. فقد طور فتجنشتاين بين 1929 و1945 رؤية فلسفية تنتقد صراحة وبشدة عمله السابق، وهو أمر واضح في تصدير الأبحاث. بل إن السند المعقول لنشر هذا العمل يكمن، قبل كل شيء، في معارضته للدراسة.

وخلافاً لهذا، فليس في تفكير فتجنشتاين بعد 1949، ما يناقض الجزء الأول من الأبحاث من حيث الجوهر. بل فيه توسيع لبعض الأفكار إلى مجالات جديدة كـ مجال الإدراك، وقضايا أبستمولوجية كاليقين والشك.

ويوضح كلوك (2007)، أن وجود رؤيتين فلسفيتين قويتين، متميزتين ومكتفيتين بذاتهما، باستثناء كون الثانية تطورت جزئياً انطلاقاً من نقد صريح وشديد للأولى، يجعل حالة فتجنشتاين حالة متفردة، مقارنة بحالتي أفلاطون وكانت (Kant).

ففي حالة أفلاطون نجد تعارضاً واضحاً بين محاورات أولى، ووسطى، ولاحقة؛ لكننا لا نجد تعبيراً صريحاً عن تحول ذهني. وفي حالة كانت هناك تصريح ذاتي بتحول يفصل الكتابات النقدية عن الكتابات قبل النقدية. لكن اللاحقة تنافس بقوة السابقة في أهميتها.¹⁰

2 القياس على اللعب ومفهوم التشابه الأسري

يستعمل فتجنشتاين عبارة «اللعب اللغوي» في سياقات متعددة، يبدو أن أبرزها ثلاثة استعمالات. أولاً، بمعنى بعض الصور (الأشكال) الأولية للغة، كتلك التي نجدها عند الأطفال في أثناء تعلمهم اللغوي، أو كل ما يدخل في حيز الأفعال اللغوية كالأمر والشكر والتهنئة والحكي، الخ. (ب. ف. 23). وثانياً، بمعنى اللغة اليومية، باعتبار علاقتها بكل الأنشطة التي ترد فيها. وثالثاً، بمعنى أنساق لغوية معينة تنتمي إلى أنشطة تأخذ فيها الكلمات دلالات مخصوصة، كالتفصيل في تأملات، أو تكوين افتراضات، أو القيام بتنبؤات.



ومن خلال مفهوم اللعب اللغوي تظهر، عموماً، ثلاث خصائص من الخصائص اللغوية الرئيسة: أ. اللغة صورة من صور النشاط ترتبط بحياة الشركاء اللغويين: ويظهر ذلك مثلاً في الأقوال التالية: «[...] تصور لغة يعني تصور صورة للحياة». (ب. ف. ١٩).

«يجب أن تبرز كلمة «لعب لغوي» هنا، أن تكلم اللغة جزء من نشاط أو من صورة للحياة». (ب. ف. 23).

«تساءلوا: في أي مناسبة، لأي غاية، نقول هذا؟» (ب. ف. 489).

ب. اللغة أداة ووسيلة، مادام تكلم اللغة يقوم على استعمال رموز بناء على قواعد محددة ولغاية معينة:

«اللغة أداة. تصوراتها أدوات». (ب. ف. 569).

ج. اللغة بنية مكونة من كيانات وظيفية مختلفة جداً (كالدلائل والأعمال والأهداف والحوافز): «السؤال «ما هي الكلمة حقاً؟» مشابه [للسؤال] «ما هي قطعة لعبة الشطرنج؟»» (ب. ف. ١٠٨).

«فهم جملة يعني فهم لغة. وفهم لغة يعني التحكم في تقنية». (ب. ف. ١٩٩).

إن ما سبق يعني أن اللغة عند فتجنشتاين واقع ذو ارتباط عضوي بالحياة وبأفعال الجماعة اللغوية. كما يفسر لماذا تكرر مقارنة اللغة بلعب الشطرنج في كتابه: أبحاث فلسفية.^{١١} ذلك أن «معنى قطعة معينة [من قطع لعبة الشطرنج] هو دورها في اللعبة» (ب. ف. 563)، و«معنى كلمة معينة هو استعمالها في اللغة» (ب. ف. 43). ليس معنى الدليل اللغوي إذن موضوعاً مستقلاً، بل هو تابع لكيفية من كليات الكلام. والطريقة الوحيدة للإحاطة بمعنى كلمة معينة هي أن ندرس الكيفيات التي نستعملها بها في ألعاب لغوية ملموسة. وهذا يعني تبعية اللغة لمكتلميها وأهدافهم. وهنا تكمن إحدى المساهمات الجوهرية لهذه الفلسفة،^{١٢} التي ستظهر، بأشكال مختلفة، في عدد غير قليل من النظريات الدلالية الحديثة كما سنرى في فقرة لاحقة.

وليس المقصود بمفهوم «اللعب اللغوي» (الاستعاري) أن يعكس بنية عميقة (مزعومة) للغة؛ كما أنه ليس قياساً استكشافياً ينتظر أن يبلور ويحوّل إلى نموذج نظري لغوي ينشد الكفاية. ليس هناك بنية واحدة خاصة «باللعب اللغوي» الذي هو مفهوم جمعي (متعدد) بذاته. إنه استعارة توافق استعمال فتجنشتاين للصور (images). ومحور هذا المفهوم في أبحاث فلسفية، أنه «أسرة» من الاستعمالات المتعددة بذاتها. فالألعاب اللغوية «موضوعات للمقارنة» تكشف عن تشابهات واختلافات، وخاصة عن تنوع لا محدود في مجال كان يبحث فيه الفلاسفة عن وحدة نسق أو معنى معينين.^{١٣}

لهذا، إذا تساءلنا عما هو مشترك بين كل هذه الأنشطة والاستعمالات ويسمح بتسميتها «لعباً لغوياً»، يجب فتجنشتاين بعدم إمكان تحديد اللعب اللغوي بالتعداد الدقيق للسمات الرئيسة المشتركة بين الألعاب. ليست هناك خاصية معينة تشترك فيها كل الألعاب؛ وما يجمعها ينتمي فقط على تشابه أسري. فمثل الألعاب كممثل أعضاء أسرة معينة، نادراً ما يملكون نفس الأنف أو نفس العينين، لكن بينهم، على العموم، تشابهاً أسرياً يمكنهم من تعرف بعضهم بعضاً.

ويقارن فتجنشتاين استعمالنا كلمة «لغة» باستعمالنا كلمة «لعب»، لتوضيح هذا المفهوم:

«لننظر، مثلاً، في الوقائع التي نسميها «ألعابا». أقصد ألعاب الضامة، ألعاب الورق، ألعاب الكرة، والألعاب الأولمبية، وهلم جرا. ما هو المشترك بينها جميعاً؟ لا تقل: «يجب أن يكون هناك شيء مشترك، وإلا لم تكن لتسمى «ألعابا»» - ولكن لتنظر ولتَر هل هناك أي شيء مشترك بينها جميعاً. ذلك أنك إذا نظرت إليها لن ترى شيئاً مشترك فيه كلها، ولكنك ستري تشابهات وتعالقات، وفئات كاملة من ذلك. أكرر: لا تفكر، بل انظر! [...] إننا نرى شبكة معقدة من التشابهات التي تتراكب وتتقاطع. تشابهات شاملة أحياناً، وفي التفاصيل أحياناً أخرى». (ب. ف. 66).

«لا يمكنني أن أفكر في عبارة لتخصيص هذه التشابهات أفضل من [عبارة]: «تشابهات أسرية»؛ ذلك أن التشابهات المتنوعة بين أعضاء الأسرة، [في] البنية والسمات ولون العيون والمشيئة والمزاج، الخ. الخ، تتراكب وتتقاطع بالطريقة نفسها - وسأقول: «الألعاب» تشكل أسرة». (ب. ف. 67).

هكذا تشكل استعمالات كلمة معينة أسرة؛ والوحدة التي تشملها هذه الكلمة ليست وحدة تصور (أو مدلول) واضح المعالم، وإنما هي وحدة نسيج تجري فيه ألياف عديدة مترابطة ومتقاطعة، وحدة تستمد صلابتها ليس من وجود خيط واحد رابط، ولكن من خيوط كثيرة متداخلة ومترابطة (ب. ف. 67، 68). فعوض العلاقة الإحالية العمودية الوحيدة المربوطة بمحال عليه ثابت ومتحجر، نجد أنفسنا أمام غابة من العلاقات الجانبية المتنوعة وغير القابلة للاختزال.¹⁴

أن تكون اللغة لعبة، يعني ألا تكون لمفرداتها وجملها وظيفية واحدة محددة وقارة تؤديها. إن اللغة ليست حساباً منطقياً دقيقاً لكل كلمة أو جملة فيه معنى محدد؛ وإنما الكلمة مرنة مطاطة تتسع وتضيق استعمالاتها حسب الحاجات، والجملة الواحدة تتعدد معانيها حسب السياق الذي تذكر فيه. ويورد فجنشتاين هنا تشبيهاً توضيحياً آخر وثيق الصلة بتشبيه اللعبة وتشبيه الأسرة، هو تشبيه صندوق الأدوات (ب. ف. 11، مثلاً). فمثل الوظائف المتعددة التي تؤديها الكلمة الواحدة في اللغة كمثل الوظائف المتعددة التي تؤديها الأداة الواحدة من أدوات الصندوق. فالصندوق الذي يحمله النجار مثلاً، يضم المنشار والمطرقة والمسطرة والمسامير والمفك، الخ. لكن ليس لكل أداة من هذه الأدوات وظيفة واحدة محددة عند النجار، وإنما يستخدم كل واحدة منها في أكثر من وظيفة حسب حاجته، كما تستخدم الكلمة (والجملة) الواحدة في معاني واستخدامات لا حصر لها.

ويبدو أن فجنشتاين لا يسمح بتعريف الكلمات إلا إذا اعتبر التعريف قاعدة فقط لتحديد الظروف المناسبة لاستخدام الكلمة. فالتعريف كلوحة التشوير (sign-post) في أول الطريق، ترشدنا إلى اتجاه السير لكنها لا تبديد الشك تماماً في ما إذا كان الطريق المعني هو الذي يحقق الغاية. ولذلك فنحن في حاجة دوماً إلى تعليمات إضافية. كذلك تعريف الكلمة، يكون ممكناً فقط إذا لم يُرد به التعبير عن حدود دقيقة واضحة المعالم؛ وإنما لإرشادنا لاستخدام الكلمة في ظروف مختلفة قد تضطرننا إلى تغيير التعريف. لا وجود لمعنى يتصف بالتعام والكمال، وإنما يظل معنى الكلمة باباً مفتوحاً ومبحثاً لن تتم حلقاته. نتطلع إلى الدقة، وإنما نفهم من الدقة المطلوبة أن تحقق لنا غرضاً معيناً. فالدقة ليست نوعاً واحداً وإنما عدة



أنواع (ب.ف. 87-88).¹⁵

يظهر مما سبق، أن خاصية «التشابه الأسري» في التصورات العامة، كما تعبر عنها الفقرتان: 66 و67، خاصة، من الإسهامات الفلسفية الرئيسية التي يضمها كتاب أبحاث فلسفية. وهي خاصية يبدأ فتجنشتاين تقديمها في الفقرة 65 من الكتاب المذكور (قبل الفقرتين: 66 و67)، جواباً عن اعتراض يمكن أن يثار ضد الأوصاف السابقة التي قدمها لمختلف أنواع الألعاب اللغوية، والمتمثل في أن تلك الأوصاف لم تستطع تخصيص الصورة العامة للقضايا ولغة، وهو ما حاوله كتابه السابق: دراسة منطقية – فلسفية بناءً على تصور القضايا من خلال «نظرية اللوحة»، كما ذكرنا آنفاً. لكن الأهمية التي يعطيها لمعالجة التصورات القائمة على التشابه الأسري تتجاوز بكثير إشارته إلى هذا الشكل الخاص مهما كانت قيمته.

ويوضح سياق معالجة خصائص التصورات القائمة على التشابه الأسري عند فتجنشتاين، وهي معالجة مبنية على تصور تأليفي للمعنى طبعاً، أن لها بعداً سلبياً قوياً. ذلك أنها ترد لنقض نظرة إحصائية للكيفية التي تتصرف بها كل التصورات العامة، تنطبق هذه التصورات بموجبها على أمثلتها الخاصة بفضل سمة مشتركة واحدة معينة تملكها كل الأمثلة ويمكن تعيينها في تعريف التصورات؛ والاستدلال على أن هناك بعض التصورات العامة، مثل تصور «اللعب»، التي تنطبق بفضل سمات متعددة لا تشترك فيها كل أمثلتها، وتتمنع عن التعيين عند محاولة تعريف التصور المعني؛ بل إن هذه التصورات تنطبق بفضل سمات تشترك فيها فقط مجموعات فرعية من أمثلتها بكيفية متقاطعة أو متراكبة متداخلة، كما تتراكب الألياف في جسم الحبل (ب.ف. 67).

ومن أمثلة توضيح تقاطع السمات، أن اللعب ل ١ يكون لعباً بفضل امتلاكه السمات: أ، ب، ج؛ واللعب ل 2 يكون لعباً بفضل السمات: أ، د، هـ؛ واللعب ل 3 يكون لعباً بفضل السمات: د، و، ز؛ وهكذا. ومن أمثلة توضيح تراكم السمات، أن اللعب ل ١ يكون لعباً بفضل امتلاكه السمات: أ، ب، ج؛ واللعب ل 2 يكون لعباً بفضل السمات: ب، ج، د؛ واللعب ل 3 يكون لعباً بفضل السمات: ج، د، هـ؛ واللعب ل 4 يكون لعباً بفضل السمات: د، هـ، و؛ وهكذا.¹⁶

وفتجنشتاين لا يقول إن الألعاب لا تشترك في أي شيء؛ فهو يحيل عليها باعتبارها «إجراءات»، ومن الواضح أنها تعتبر كلها أنشطة. لكن هذا لا يكفي لبناء تعريف، ما دامت هناك أنشطة عديدة ليست ألعاباً. والفكرة أنه لا وجود لمجموعة من القيود تستجيب لها كل الألعاب، وكل الألعاب فقط؛ ومن ثمة لا وجود لتعريف تحليلي «للعب» من خلال قيود ضرورية وكافية.

ومهما كانت الاعتراضات المبنية على إمكان إيجاد تعاريف تحليلية، والموجهة ضد فكرة عدم امتلاك الألعاب أي خصائص تعريفية مشتركة، فإن ذلك لا يمس في شيء الفكرة الأكثر تواضعاً والتي مفادها أن الألعاب ليست في حاجة إلى أي شيء مشترك مثل هذا. وهذا يكفي لرد الموقف الإحالي القائل بوجود وجود تعريف تحليلي.

وحتى إذا افترضنا إمكان وجود تعريف تحليلي «للعب»، هناك تصورات أخرى، مثل «فن»

أو «رومانسية»، تبدو بمنأى عن ذلك. ومثل هذا يقال في نحو «علم» و«سياسية» و«قانون». ولقد اعتبر فتجنشتاين وحدات أخص من «لعب»، مثل «قراءة» و«مقارنة» و«كرسي» (ب.ف. ١٦٤)، معبرة عن تصورات قائمة على تشابه أسري.^{١٧}

بهذا يعتبر فتجنشتاين أن كثيرا من التصورات العامة توافق نموذج التشابه الأسري. ومن الأمثلة التي يذكرها صراحة الأمثلة التالية: (١ لعب ٢ قضية ولغة ٣ عدد ٤ كثير من التصورات النفسية، مثل: فُهم، قرأ، حَزِن، تمنى، عَنَى، حاول، عَرَف، الخ. ٥) التصورات الأخلاقية والجمالية، مثل: جيد، جميل.

كما يظهر أنه لا يقول بأن كل التصورات العامة تتصرف بهذه الكيفية، مثلما يزعم بعض الدارسين؛ بل يبدو من تحليله أن بعض فروع تصور معين من التصورات القائمة على التشابه الأسري، تجمعها قيود ضرورية وكافية؛ كما هو واضح في تحليله لتصور قائم على التشابه الأسري مثل تصور العدد، الذي لا يمكن التوسع في أنماطه إلا بكيفيات دقيقة محددة (ب.ف. ١٣٥). وهذا إضافة إلى تعاريف تحليلية تبني لبعض التصورات كالتصورات العلمية والقانونية.

وليست التصورات القائمة على التشابه الأسري، وحدها التي لا تلائم النموذج الإحالي؛ بل هناك أيضا، كما سنرى في فقرة لاحقة، تصورات تتصف بالتدرج، كتصورات الألوان وتصورات مثل "عال" و"عميق". فتصور مثل "أحمر" يُحيل على فئة من الظلال لا تشترك في أي سمة معينة يعود لها الفضل في جعلها حمراء. (ب.ف. ٣٨٠-٣٨١).

إن في موقف فتجنشتاين القائل بعدم قيام كل التصورات على التشابه الأسري، ما يوافق عاداته في معارضة المواقف الكلية. كما أنه ينسجم مع نبذه "التوق إلى العمومية" (craving of generality) في الفلسفة؛ ومع إلحاحه على أهمية إبراز "الاختلافات"، كما يعبر عن ذلك شعار: "سأعلمكم الاختلافات"، الذي اتخذه لكتابه أبحاث فلسفية؛ بل نجد في الكتاب نفسه نصوصا تصرح بأن لبعض الكلمات العامة تعاريف، وسيكون لبعضها الآخر تعاريف في المستقبل (انظر ب. ف. ٧٩، ٢٤٢، مثلا)، وهذا ينفي عنها خاصية التشابه الأسري.^{١٨}

٣ التشابه الأسري والسمات الدلالية في النظرية اللسانية الحديثة

نتناول في هذا المحور بعض الكيفيات التي تم بها استعمال مفهوم التشابه الأسري لبناء نظريات دلالية حديثة. ويتعلق الأمر بالوقوف على المبادئ والأسس العامة لاستعمال هذا المفهوم، أولا، في نظرية سياقية لمعاني الأقوال، كما بلورها شارل تريفيس (١٩٨٩) و(٢٠٠٦)؛ وثانيا، في نظرية للمقولات التصورية وسماتها، هي نظرية النمط النموذجي، كما تطورت، على الخصوص، انطلاقا من أعمال عالمة النفس إيلينور روش Eleanor Rosch في سبعينيات القرن العشرين؛ ثم اتخذت صيغا مختلفة في العديد من النظريات الدلالية الوازنة والرائجة اليوم.



1.3 عن السياقية والتبعية لاستعمال المتكلم

يعتمد الفيلسوف السياقي (contextualist) شارل تريفيس (1989) تعميم حدس يعود إلى فتجنشتاين الثاني مفاده أن الدلالة الحاضرة لوحدة معينة تترك "انطباقها المستقبلي" مفتوحاً – أو على الأقل بعض خصائصها الدلالية التقييمية. وهو ما يظهر في اعتبار فتجنشتاين أن "انطباق كلمة معينة لا يكون مقيداً في كل المواقع بقواعد" (ب. ف. 84)؛ وأن "ما صدق التصور ليس مغلقاً بحدود معينة" (ب. ف. 68). فينبنّي على هذا اعتبار التصورات، أو حدودها، كيانات غير واضحة.¹⁹ وتبدو فكرة عدم الإحاطة بتصورتنا جلية عند فتجنشتاين حين يعتبر، كما في النص الذي صدرنا به هذا البحث، "أننا غير قادرين على الإحاطة بوضوح بالتصورات التي نستعملها؛ ليس لأننا لا نعرف تعريفها الحقيقي، ولكن لأنه ليس هناك "تعريف" حقيقي لها. وسيكون افتراضنا وجوب ذلك مماثلاً لافتراضنا أنه كلما لعب الأطفال بكرة، فإنهم يلعبون لعبة بناء على قواعد صارمة".²⁰

إننا حين نتحدث عن تبعية دلالة الكلمات لاستعمالها، فإن مفهوم الاستعمال يمكن أن يحيل على ظواهر عديدة. ويقف تريفيس عند معنى محدد لمفهوم الاستعمال، هو استعمال الكلمات الذي ينجزه المتكلم عند التكلم بها في مناسبة معينة. ويسمي هذا الاستعمال استعمال المتكلم (S-use) أو (speaker use). ويبني عليه الظاهرة التي يسميها التبعية لاستعمال المتكلم (S-use sensitivity). فعندما تتباين تكلمات مختلفة بكلمات معينة، في دلالتها، ويكون ذلك متلائماً مع كونها تمت كلها في وقت واحد محدد، نقول إن دلالة الكلمات تابعة لاستعمال المتكلم (وذلك بالنظر إلى الخصائص التي تتغير عبر التكلمات).

ويمثل تريفيس لذلك بحكاية مفادها ما يلي. لنأخذ الكلمات التالية: "يزن محمد سبعين كيلوغراماً". ولنأخذ الوضعية التالية: عندما صعد محمد الميزان في الصباح، قرأ على لوحته: 70 كيلوغراماً، وهي نتيجة قارة. لكنه الآن بعد الظهر، يلبس لباسه الشتوي، ويمكن أن يسجل في الميزان اثنين وسبعين كيلوغراماً.

فلننظر في تكلمين اثنين بالكلمات نفسها:

في الحالة الأولى، يجب أن يزن محمد سبعين كيلوغراماً، وليس أكثر من ذلك، حتى يؤهل لمسابقة رياضية. ويدور نقاش حول إمكان تأهيله أو عدم تأهيله. فتحاول فاطمة، التي سبق أن رأت محمداً يصعد الميزان، أن تحسم النقاش بالكشف عن معلوماتها في الموضوع؛ فتقول: "يزن محمد سبعين كيلوغراماً".

وفي الحالة الثانية، يريد محمد أن يعبر جسراً معلقاً يمكن أن يهوي إذا تجاوز وزن الشخص العابر واحداً وسبعين كيلوغراماً. أو يوضع محمد على كفة من كفتي الميزان لزنه سبعين كيلوغراماً من الذهب لغاية معينة. فتكون المسألة، إذن، هل على محمد أن يعبر الجسر؛ أو هل يزن الذهب سبعين كيلوغراماً بالفعل وليس أكثر. فتعلن فاطمة: "يزن محمد سبعين كيلوغراماً".

يكون الحاصل أن فاطمة تقول صدقاً في الحالة الأولى (أي في امتحان التأهيل الرياضي)، وباطلاً في الحالة الثانية (أي في إمكان عبور الجسر أو التأكد من وزن الذهب).

بهذا المعنى يعتبر تريفيس أن الكلمات: "يزن محمد سبعين كيلوغراماً"، تعبر عن التبعية لاستعمال المتكلم. فيمكننا أن نقول إن الكلمات: "يزن سبعين كيلوغراماً"، حين تستعمل للدلالة على ما تدل عليه، وللتكلم عن زنة سبعين كيلوغراماً، يمكنها أن تسهم إسهامات متميزة ومتنوعة في ما يقال عند التكلم بها، مع ما يوافق ذلك من اختلافات في شروط صدق ما يقال. ومن ثمة، تكون لهذه الكلمات: "يزن محمد سبعين كيلوغراماً"، خصائص دلالية مختلفة في مناسبات مختلفة. والنتيجة أن هذه الكلمات، في استعمالها الحرفي، يمكن أن تقول صدقاً وباطلاً معاً عن محمد في ظرف وزمن معينين؛ أي أن هناك أشياء من النوعين معاً يمكن قولهما عند التكلم بهذه الكلمات.²¹

ويستخلص تريفيس من هذا، أولاً، أن كل الخصائص الدلالية القابلة لأن يعبر عنها خصائص تابعة لاستعمال المتكلم؛ وثانياً، أن أي وحدة دلالية تعبر عن تبعية لاستعمال المتكلم، على الأقل، فيما يتعلق ببعض الخصائص الدلالية المعبر عنها التي يمكن أن تكون لها (أولا تكون).

ويعتبر تريفيس أن هذا التصور يعتمد فكرة فتجنشتاين الحدسية التي مفادها أن الدلالة الحاضرة للوحدة المعنوية تكون هي الخصائص الدلالية التي يُعتبر أن الوحدة تملكها الآن، أو في مناسبة محددة – أي الخصائص التي يصدق أن نقول الآن إنها تملكها؛ وأن "الانطباقات المستقبلية" للوحدة تكون هي الخصائص الدلالية (أو الاستلزامات الصّدية) التي يمكن أن يُعتبر أن الوحدة تملكها في مناسبات أخرى.

فتكون الفكرة، بذلك، أننا انطلاقاً من وقائع مناسبة واحدة معينة، لا يمكننا أن نتنبأ بالكامل بالوقائع الدلالية التي ستُعتبر واقعة في مناسبات أخرى.

ومن الواضح أن هذا التصور يعارض التصور الكلاسيكي الإحالي المهيمن المرتبط بنظرية شروط الصدق. فما دام هذا التصور يعتبر أن بعض الخصائص الدلالية التي تملكها وحدة معينة تكون تابعة لاستعمال المتكلم، فإنه لا يعتبرها دالة بالمعنى الذي تفترضه النظرية الكلاسيكية.²²

ويعتبر تريفيس أن من المظاهر البارزة في مفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين، ما يسميه: أطروحة غياب الخيط المشترك الرابط. كما يستخلص من دراسة هذا المفهوم، وتحديدًا من دراسة انطباقه في مجال أسماء الأعلام عند فتجنشتاين (ب. ف. 79)، أن الآلية التي يقوم عليها التشابه الأسري هي من حيث الجوهر الآلية نفسها التي تولّد التبعية لاستعمال المتكلم. وبذلك يرى أن التبعية لاستعمال المتكلم وغياب الخيط المشترك الرابط تجليان مختلفان للآلية المذكورة نفسها.

فهذه الآلية تقدم نوعاً من التغير في ما يتطلبه تصور معين من وحدة معينة. وإذا كان هذا التغير يتم عبر المناسبات التي نستعمل فيها هذا التصور، ونحكم على الوحدات المرشحة



لينطبق عليها، فإن النتيجة هي التبعية لاستعمال المتكلم. أما إذا كان التغير يتم عبر الوحدات التي يمكن أن ينطبق عليها التصور، فإن النتيجة هي ظاهرة غياب الخيط المشترك الرابط.²³ إن التشابه الأسري، كما يصفه فتجنشتاين، يتسم، في نظر تريفيس، بسمتين بارزتين أساسيتين. ينعت الأولى بأنها ضد سقراط، والثانية بأنها ضد فريجه.

أما المضادة لسقراط فتسير في الاتجاه المعاكس للفكرة التي ترى أن التصور، إذا كان متناسقا، يجب أن يكون قابلا للتعريف بوحدة أخرى، وأن يكون هناك قيد ضروري وكاف يلائمه. فالتشابه الأسري ينكر هذه الفكرة بكيفيتين رئيسيتين. أولا، ينكر الفكرة التي ترى إمكان ذلك بهذه الصورة غير التابعة لمناسبة الاستعمال اللغوي. فهناك دائما أمثلة مضادة لأي تعريف مفترض، بمعنى أن هناك دائما ظروفًا ممكنة يمكن لشيء معين فيها أن يلائم التصور دون أن يوافق التعريف، والعكس صحيح. وثانيا، ينكر الفكرة التي ترى أن التعريف "السقراطي" يجب أن يكون ممكنا بالنظر إلى الأشياء كما هي. فالمسألة المتعلقة بالكيفية التي يمكن أن يعرف بها التصور، مسألة تجريبية جزئيا.

وأما السمة المضادة لفريجه، فتسير في الاتجاه المعاكس للفكرة التي ترى أن الدلالة التي تُعتبر الآن أن التصور (أو التعبير) يملكها، تُثبت كل الوقائع الدلالية وكل الصدقات (truths) الدلالية التي يمكن أن تقال بصدده. فالفكرة العامة هي أن الدلالة التي تُعتبر الآن أن وحدة معينة تملكها، رغم أنها تشكل دخلا (input) لمشاكل رفع الالتباس حتى يتم استعمال الوحدة في مناسبات أخرى لا تحدد بذاتها ما هي المخرجات (outcomes) التي ستكون لمثل هذه المشاكل. وتقدم ظاهرة التبعية لاستعمال المتكلم طريقة من طرق صياغة هذه المسألة. وتقدم أطروحة غياب الخيط المشترك الرابط، في مستوى الموضوع، طريقة كافية أخرى.

هكذا يرى تريفيس أن السمة المضادة لفريجه تحتل مركز النقاش المتعلق بالتشابه الأسري، وأن هذا يبين أن هذا المفهوم الأخير يمثل تعبيرا رئيسا، من بين تعابير أخرى، عن موقف فتجنشتاين من صورة الدلالة.²⁴

ويبدو أن تأويل تريفيس هذا، مرتبط باعتبار مفاده أننا إذا كنا نريد أن نفهم، في رأيه، ما الذي يخفيه فتجنشتاين في أبحاث فلسفية، إلى حد معين، فعليا أن نلتفت دائما إلى فريجه، وإلى الكيفية التي يمكن أن يكون بها ما يقوله فتجنشتاين ردّ فعل على شيء قاله فريجه (سواء بتعديله أو رفضه).²⁵

ولكن، هل يمكن اعتبار فتجنشتاين الثاني سياقيا بهذا المعنى، فعلا، كما رأينا عند تريفيس؟ يبدو أن ذلك غير ممكن في نظر آخرين، منهم بريدجس (2010) (Bridges) الذي يعترض على تأويل أفكار فتجنشتاين، وخاصة مفهوم التشابه الأسري، في هذا الاتجاه.

يمكن اعتبار النظرية السياقية (contextualism) تصورا لمعاني الأقوال، ويكون المفهوم الوارد للمعنى أنه ما يقوله قول الجملة أو محتوى القول. فترى النظرية السياقية أن محتوى القول يشكّله السياق الذي يُقال فيه. ولذلك يمكن أن يتغير محتوى أقوال الجملة نفسها

نتيجة اختلاف سياقات هذه الأقوال. ويرى بعض السياقيين المعاصرين أن فتجنشتاين الثاني كان سياقيا بهذا المعنى. ومن هؤلاء شارل تريفيس، السياقي "المتطرف"، الذي يعتقد أن الاهتمام المركزي الذي يشغل فتجنشتاين الثاني هو الكشف عن أسباب تفشي تبعية المحتوى للسياق ونتائج ذلك. ولقد أصبح العديد من فلاسفة اللغة والأبستمولوجيين واللغويين ذوي التوجهات المنهجية المختلفة، في السنوات الخمس والعشرين الأخيرة، يعتبرون التبعية للسياق سمة راسخة وكبيرة الأثر من سمات المعنى. كما أنها تتجاوز بكثير أشكال الإشارية (indexicality) المعتادة، والتصورات الدلالية التقليدية.

لكن مثل هذه المحاولات الساعية إلى إيجاد نظرية سياقية في أبحاث فلسفية لم تنجح، في رأي بريدجس (2010). ذلك أن قراءة معالم مثل هذه النظرية في بعض نصوص هذا الكتاب تنتهي، في نظره، ليس فقط إلى إسناد تصورات إلى فتجنشتاين لم تكن له، بل إلى تصورات تعارض مقاصده.²⁶

يقول تريفيس (2006، ص. 59): "لنفترض أنني أقول (في مناسبة معينة طبعاً)، "إن شيئاً معيناً يستجيب للتصور كرسى، إذا (و فقط إذا) كان كرسياً". إنني أهدف بذلك إلى تقرير قيد معين على كون الشيء كرسياً. أي قيد؟ إن ذلك تابع للكيفية التي يفهم بها "كرسى" في الاستعمال الذي أستعمله فيه عند تقرير القيد المذكور: أي تابع لما يعتبر كرسياً، حيث يفهم كون الشيء كرسياً كما يكون في الاستعمال المعنى. وفكرة التشابه الأسري (تبعاً لهذه القراءة) هي أن أشياء مختلفة تعتبر كذلك في مناسبات اعتبار مختلفة - أي في كيفيات مقبولة مختلفة لفهم كون [الشيء] هو ما يتكلم عنه "كرسى"، أي كرسى، ومن ثمة في استعمالات مختلفة لـ "كرسى"."

وهذا يعني عند تريفيس أننا عندما نستعمل الجملة: "إنه كرسى"، لتقرير قيد على الأشياء، فإن هذا القيد الذي أقرر يختلف من مناسبة إلى أخرى تبعاً لما يعتبر مستجيباً لاسم الجنس "كرسى" كما نستعمله في هذه المناسبات. وبذلك فإن شيئاً معيناً يمكنه أن يوافق القيد الذي قرره على هذا النحو في مناسبة معينة، بينما لا يوافق القيد الذي قرره في مناسبة أخرى - ليس لأن الشيء يتغير، ولكن لأن القيد الذي قرره يتغير. هذا التصور صيغة من صيغ النظرية السياقية، كما أنه يعبر، كما يقول تريفيس في النص المستشهد به، عن "فكرة التشابه الأسري".

ويورد فتجنشتاين، كما سبق الذكر، مصطلح "التشابه الأسري" في الفقرة 67 من أبحاث فلسفية. ويسألنا في الفقرة 66 أن نبحث عن السمات المشتركة بين كل الأنشطة التي نسميها "ألعاباً" والتي تميزها من حيث هي كذلك. فيرى أن أي سمة يمكن أن نورد لها - كالمثبة والمنافسة والربح والخسارة، الخ - تبين أنها لا تنطبق إلا على بعض هذه الأنشطة فقط. والنتيجة أننا لا نجد سمات مشتركة بينها جميعاً، وإنما "شبكة معقدة من التشابهات المتداخلة والمتقاطعة... الخ".

والذي يبدو لبريدجس، أن مصطلح "التشابه الأسري" يستعمل للتعبير عن الملاحظة التالية: إذا حاولنا أن نجد سمات مشتركة بين كل الوحدات التي ندرجها تحت كلمة عامة مثل



"لعب"، لن نجد سوى تشابهات أسرية. إلا أن "فكرة التشابه الأسري" تعني، عند تريفيس (وريكاناتي (2005)) الأطروحة القائلة: إن ما نقرر أنه كذلك بصدد شيء معين، عند تسميته "لعبا" (أو أي اسم عام آخر)، سيتغير من مناسبة إلى أخرى.

فيظهر أن هذا التأويل مبني على فهم مخالف تماما لما يقصده فتجنشتاين. فهذا الأخير يرى أن ملاحظته تصدق جيدا كذلك في حالة تعويض الحديث عن "كلمة" "لعب" بالحديث عن "تصور اللعب" (انظر ب. ف. 71، و75). وما يقصده، بكل بساطة، أن التصور نفسه ينطبق، على الوجه الصحيح، من حالة إلى أخرى، حتى مع وجود تشابهات أسرية مختلفة. وهذا كاف لتبين الهوية بين نصوص فتجنشتاين وتأويل تريفيس ووريكاناتي. فالاختلافات التي توجد فيها تشابهات أسرية في مناسبات انطباق كلمة معينة تستلزم عند تريفيس ووريكاناتي، أو تجعل على الأقل من المرجح، اختلافات في المحتوى المعبر عنه عند انطباق الكلمة المذكورة. لكن ما يعنيه فتجنشتاين، بوضوح، أن الاختلافات التي توجد فيها تشابهات أسرية لا تستلزم اختلافا في التصور المنطبق.

ويمكن لمدافع عن تأويل تريفيس ووريكاناتي أن يعترض بكون ملاحظة التشابه الأسري ليست مجرد ملاحظة لا أبعاد لها، وإنما هي منطلق لقضايا فلسفية أوسع وأعمق. وهو اعتراض مبني على اعتبار وجيه بدون شك. إلا أن التفكير في هذه القضايا الأوسع والأعمق، إنما يعزز وجود خلل في التأويل السياقي.

ومن هذه القضايا التي تشير الفقرتان 66 و67 إلى التفكير فيها، تلك المتعلقة بالكيفية التي تفسر بها التصورات والمعاني. فمما يستلزمه التشابه الأسري أننا أمام فئة واسعة من التصورات المرتبطة بكلمات عامة عادية، لا نجد سمة مشتركة، س، يمكن اعتمادها في تفسير أي تصور منها بقولنا: "يندرج موضوع معين تحت التصور إذا كان س". ولا يمكننا، في مثل هذه الحالات، إلا أن نقدم بعض الأمثلة ونشير إلى بعض التشابهات الأسرية التي تمثلها. يقول فتجنشتاين: "كيف نفسر لشخص معين ما هو اللعب؟ أتصور أن نصف له الألعاب، ونضيف: "هذا وأشياء مشابهة تسمى "الألعاب". (ب. ف. 69).

ويلحظ بريدجس أن ما يبدو محيراً في هذا النوع من التفسير الذي يورده فتجنشتاين، قابليته الكبيرة لسوء الفهم؛ إذ لا توجد أي ضمانات لأن يفهم متلقي هذا التفسير الأمثلة المقدّمة على الوجه السليم. ولهذا علاقة بمشكل أعم هو بالضبط مشكل تعريف التصورات والمعاني.²⁷

2.3 عن المقولات التصويرية وسماتها

يبدو، كما أشرنا في الفقرة 2، أن من القضايا الفلسفية الأساسية التي اهتم فتجنشتاين بإثباتها بناءً على الاستدلال على خاصية التشابه الأسري في كثير من التصورات، أن بعض النظريات حول طبيعة كل التصورات العامة، التي تعود إلى أفلاطون ثم أرسطو وصولاً إلى كثير من الفلاسفة المحدثين تعتبر نظريات خاطئة.

ففي محاورة أفلاطون: أوطيفرون (Euthyphro)، يعتبر سقراط وضوح أي كلمة عامة رهينا باتخاذها صورة واحدة تشترك فيها كل أمثلتها، وتقبل التعريف بناء على قيود (أو سمات) ضرورية وكافية تحدد انطباقها. وهي النظرية التي تبناها أرسطو أيضاً، واستمرت عند الكثيرين حتى اليوم. فعندما طور فتجنشتاين لأول مرة معالجته للتصورات القائمة على التشابه الأسري في أوائل وأواسط الثلاثينيات من القرن العشرين، كان يقوم بذلك لتفنيد هذه النظرية الأفلاطونية الصريحة.²⁸

ونوضح في ما يلي بعض أبرز خصائص هذه النظرية الكلاسيكية وما تقتضيه بخصوص الأحكام المقولية التي ينبني عليها تفكيك دلالة التصورات إلى قيود تفترض فيها صفات الضرورة والكفاية. كما نوضح ما يقتضيه مفهوم التشابه الأسري، عند فتجنشتاين، من تناول مخالف لبنية المقولات وتصوراتها. وهو التناول الذي كان منطلقاً لعدد من النظريات الدلالية الحديثة الرائجة اليوم حول الأحكام المقولية وطبيعة السمات الدلالية، منها نظرية النمط النموذجي التي نبرز بعض أهم مبادئها في ما يلي.

1.2.3 عن الأحكام المقولية

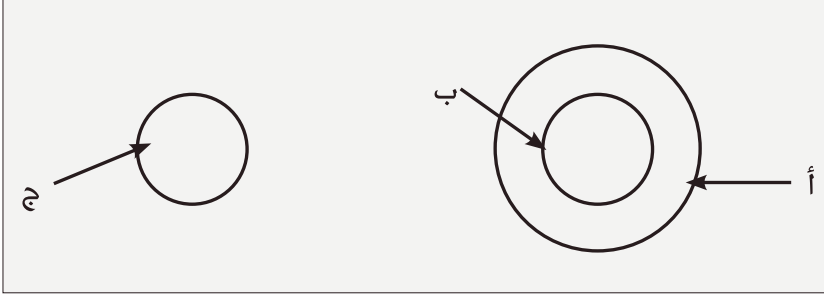
إن المشكل الذي يطرحه تفكيك معاني الألفاظ باعتماد قيود ضرورية وكافية، والذي يتجلى في عدم كفاية هذه القيود وفي قصور التفكيكات عن الإحاطة بمعنى اللفظ واستغراق إحالته، يرتبط بمشكل أعمق وأهم هو مشكل التنبؤ بالأحكام المقولية. فما تستلزمه نظرية القيود الضرورية والكافية هو إمكان التنبؤ السليم بأحكام المقولة على أساس مبدأ: نعم أو لا؛ أي أن الشيء الذي يستجيب لكل القيود يعتبر عضواً في المقولة، والذي لا يستجيب لقيود أو أكثر لا يعتبر كذلك.

هكذا يكون المعتمد في تحديد انتماء شيء معين إلى مقولة معينة، هو التحقق من امتلاكه قيود هذه المقولة الضرورية والكافية أو عدم امتلاكها. ومن ثمة فاستعمال كلمة معينة يستلزم معرفة معناها، أي مجموع قيودها الضرورية والكافية.

بهذا يكون التصور الخارجي للمقولات، الذي تستلزمه هذه النظرية، بالغ الصرامة وغير مرن، من حيث افتراضه وجود حدود واضحة ودقيقة بين المقولات التي تعتبر إذن كيانات منفصلة وواضحة التمايز. ويوضح كليبر (1988) Kleiber في الشكل التالي هذا التصور، حيث تعتبر ب عضواً في المقولة أ، لأنها تملك قيودها الضرورية والكافية، بينما تعتبر ج، التي لا تملك هذه القيود، خارجاً بصورة واضحة:



(1)



لكن صرامة التصور الخارجي للمقولات في هذه النظرية، وغياب المرونة فيه، لا يسمحان برصد الصفة المبهمة التي يتصف بها الانطباق الإحالي، ويمنعان من تفسير مظاهره العديدة. فإذا عرفنا الكرسي مثلاً، باعتماد قيود ضرورية مثل: ذو أربعة أرجل ومن مادة صلبة وذو متكأ، الخ، وجب ألا تصدق هذه التسمية إلا على المقاعد التي تملك هذه الخصائص. لكن من السهل أن نجد حالات نطلق فيها هذه التسمية على قطعة أثاث تنقصها خاصية أو أكثر من هذه الخصائص. فمعاني الألفاظ، في معظمها، مبهمة بذاتها وغير محددة المعالم. وذلك من حيث صعوبة إقامة حدود تفصل بينها فصلاً قاطعاً. فالحدود غير واضحة المعالم بين معاني ألفاظ مثل صياح وصراخ أو مقعد وكرسي أو قعود وجلوس، الخ، بصورة يستعصي معها مبدئياً تقديم تعريفات مفهومية لهذه الألفاظ ولغيرها، باعتماد قيود ضرورية وكافية تحدد بوضوح عناصر الطبقات التي تحيل عليها الألفاظ، أو تسمح بأحكام مقولية يقينية بصدها.²⁹ ويقول بوتنم (Putnam 1975) في هذا السياق: "لا يصح عموماً إخضاع الكلمات في اللغات الطبيعية لمبدأ نعم-لا؛ إذ من المؤكد أن هناك أشياء يصح فيها بوضوح أنها شجرة وأشياء لا يصح فيها ذلك بوضوح. ولكن هناك عدداً كبيراً من الحالات القصوى بل إن الحد الفاصل بين الحالات الواضحة وبين الحالات القصوى يعتبر بذاته مبهماً".³⁰

كما أن التصور الداخلي، الذي تفترضه نظرية القيود الضرورية والكافية، للبنية الداخلية للمقولات، أو لتنظيمها، على أساس سمات مقياسية مشتركة، تصور لا يستقيم ولا يوافق خصائص معاني الألفاظ في اللغات الطبيعية. فهو تصور يفترض أن عناصر المقولة عناصر متكافئة أو متساوية في حين أن الحدس اللغوي يوحي بوجود تدرج في البنية المقولية الداخلية؛ إذ لا شك مثلاً في أن العصفور يعتبر مثلاً أفضل لمقولة الطيور من النعامة أو الكتكوت؛ كما أن التصور المذكور يعمل على تقليص السمات المعتمدة إلى أدنى حد. فالبحت عن القيود الضرورية والكافية وحدها يؤدي إلى إلغاء عدد هام من الخصائص التي تبدو واردة في التعريف الدلالي للكلمة؛ إلا أنها لا تظهر في التعريف بحكم عدم تحققها في كل عناصر المقولة، لأنها ليست قيوداً ضرورية. لكن هذه الخصائص، مثل: يطير، في طائر، ليست مع ذلك مجرد معطيات موسوعية تنتمي إلى معرفة خارج اللغة؛ بل هي خاصية واردة

في تخصيص معنى اللفظ المذكور. ومما يبرز ذلك مثلاً صعوبة ظهورها بعد الاستدراك ولكن مثبتة، وسهولة ظهورها منفية، في التقابل التالي:³¹

(2) إنه طائر، ولكنه يطير

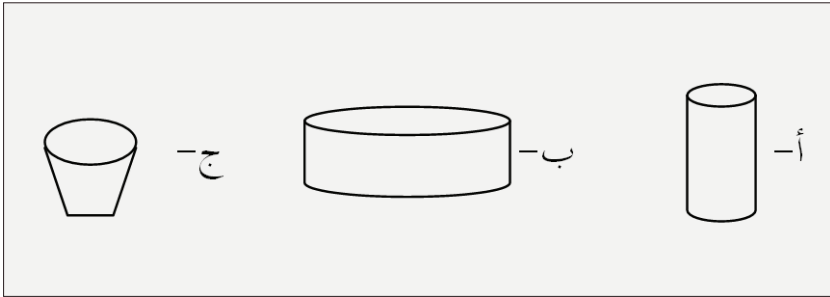
(3) إنه طائر، ولكنه لا يطير

ومن بين المظاهر الأساسية التي تبرز الخصائص المبهمة في معاني الألفاظ والطبيعة غير الصارمة للمقولة، والتي تبطل نظرية القيود الضرورية والكافية، مظهران رئيسان هما التدرج في الأحكام المقولية وظاهرة الاستثناءات المنفصلة أو التشابه الأسري.

أ. التدرج

أما التدرج فيتعلق بالسمة الواحدة المفردة وبالتغير أو عدم الاستقرار الملحوظين فيها. ومن أمثلة ذلك تدرج الفروق اللونية. ففي أية نقطة بالضبط في تدرج الفروق اللونية من الأحمر البؤري إلى البرتقالي البؤري، مثلاً، ينتفي اللون الأحمر ويبرز اللون البرتقالي؟ وإذا أدرجنا لونا وسيطاً مثل الأحمر البرتقالي فأين يكون الحد الفاصل بينه وبين الأحمر؟ ولا يمكن أن تكون الإجابة بوضع حد فاصل بين الألوان، كما تستلزم ذلك نظرية القيود الضرورية والكافية؛ بل إن الأحكام الفعلية في مثل هذه الحالات تتصف بالتغير وعدم الاستقرار، فلا يمكن أن تخضع لمبدأ: نعم-لا. وإنما تتدرج بكيفية مثل: "إنه بالتحديد أحمر" - "لست متأكداً" - "ليس بالتحديد أحمر"، خاضعة بذلك لمبدأ: نعم-لا غير مؤكد. ومن الأمثلة أيضاً التساؤل عن أية درجة من الارتفاع بالتحديد، تسمح باعتبار المرء طويلاً. أو التساؤل عن رصد علاقة الطول بالعرض في المثال التالي المتعلق بمقولة الأكواب:

(4)



ففي أية نقطة بالضبط من العلاقة المذكورة نضع الخط الفاصل بين الأكواب وغيرها من بعض الألوان الأخرى؟ فالشيء في أ كوب بدون شك، وليس كذلك في ب. ولكن الشيء في ج ملتبس بين الكوب وغير الكوب. وفي كل هذه الحالات تدرج في الحكم يوازي التدرج بين الأحمر والبرتقالي.³²



إن ظواهر تدرج الأحكام المقولية تدعو إذن إلى خلاصة مفادها أننا لا نمقول العالم من خلال أحكام مقولية واضحة التحديد على أساس مبدأ: نعم أو لا، وإنما تقوم أحكامنا على التغير والدرجات متفاوتة. ولذلك يجب ألا تعامل الخصائص المبهمة في معاني الألفاظ باعتبارها نقصاً أو عيباً في اللغة، وألا تعتبر النظرية الدلالية التي تفترض هذه الخصائص نظرية ناقصة أو معيبة، كما يوحي بذلك افتراض القيود الضرورية والكافية. فالخصائص المبهمة ملازمة للتصورات التي تعبر عنها اللغات الطبيعية، وعلى أي نظرية دلالية كافية أن تسعى إلى رصد عواض تفاديتها أو التقليل من شأنها.³³

ب. الاستثناءات المنفصلة والتشابه الأسري

إذا كانت ظاهرة التدرج تتعلق بسمة واحدة وبالتغير الحاصل فيها، فإن ظاهرة الاستثناءات المنفصلة متعلقة بتفاعل مجموعة من السمات أو القيود. فإذا استعدنا مثال "الألعاب" المختلفة، المذكور آنفاً، كألعاب الورق والكرة والشطرنج والسباق، إلخ، وتساءلنا عن الشيء المشترك بينها جميعاً والذي يبرر تسميتها ألعاباً، لن نجد شيئاً من ذلك. وإنما سنجد مجرد تشابهات وقربات بين الخصائص المميزة لكل نمط من الألعاب. فالمتعة في الشطرنج، مثلاً، ليست هي المتعة في سباق الجري. ثم أفي كل هذه الألعاب ربح وخسارة أم تنافس بين اللاعبين؟ وإذا كنا نربح ونخسر في ألعاب الكرة، فما القول في طفل بمفرده يرمي كرتة على الحائط ويعيد قبضها؟ وهل يتطابق حسن التصويب والحظ في الشطرنج وفي كرة المضرب؟ إننا كلما نظرنا في هذه الأنماط من الألعاب ازداد إحساسنا بوجود تشابهات تظهر تارة وتختفي تارة أخرى، لنجد أنفسنا، كما أوردنا ذلك عن فتجنشتاين سابقاً، أمام شبكة معقدة من التشابهات تتراكب وتتداخل وتتقاطع، فتخص المجموع أحياناً وتمس التفاصيل أحياناً أخرى، لتشكّل بذلك تشابهاً أسرياً مماثلاً للكيفية التي تتداخل بها التشابهات وتتقاطع، في الطول وسمات الوجه ولون العيون وهيئة المشي والمزاج، إلخ، بين أعضاء أسرة معينة. إننا أمام أسرة من الألعاب. وبعبارة أخرى: إن بين مختلف أنماط الألعاب تشابهات أسرية فحسب، وليست هناك أي سمة تشترك فيها كل الألعاب دون غيرها.

يوضح مثال فتجنشتاين هذا،³⁴ إذن، إمكان خضوع القيود أو السمات المفترضة في معاني الألفاظ لاستثناءات منفصلة. وهي خاصية أخرى تدعو إلى إعادة نظر جوهرية في افتراض قيود ضرورية وكافية لتخصيص المعاني. وليس المثال المذكور مثلاً مضاداً منعزلاً، وإنما هو مثال نموذجي للكيفية التي تفهم بها الألفاظ عموماً. فإذا كان من الضروري، مثلاً، أن يمتلك الكائن الحي يدين أو ذكاء عالياً ليكون كائناً بشرياً، فهل معنى ذلك أن الأشخاص ذوي اليد الواحدة والذكاء المتبذل ليسوا بشراً؟ وإذا كان امتلاك الخطوط معياراً لتمييز النمر، أفلا تكون النمر البيضاء نموراً؟ ومثل هذا يقال في الأفعال والحروف والصفات.³⁵ فظواهر الاستثناءات المنفصلة التي توضحها ظاهرة التشابه الأسري تشكل إذن عقبة رئيسة أمام أي نظرية صارمة للقيود الضرورية والكافية.

ومما يمكن استنتاجه إذن، بصدد نظريات تفكيك المعاني القائمة على القيود الضرورية والكافية، أنها نظريات لا تمكّن من رصد الخصائص الفعلية لمعاني الألفاظ؛ وعلى رأس ذلك تأتي الخصائص المتدرجة وخصائص التشابه الأسري. فيكون على أي نظرية دلالية كافية أن تتضمن إمكان وجود خصائص أو قيود تلعب دوراً جوهرياً في تحديد المقولات، ولكنها مع ذلك تخضع للتدرج أو عدم الاستقرار والاستثناءات. ولا يمكن أن يتم مثل هذا إلا باستكشاف فرضيات أكثر مرونة لتخصيص معاني الألفاظ، تحافظ على مفهوم تفكيك المعاني، ولكن ليس على أساس قيود ضرورية وكافية.

2.2.3 عن نظرية النمط النموذجي

من التطورات الأكثر حداثة لمفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين نظرية النمط النموذجي عند روش وميرفس (1975) Rosch and Mervis، وسميث وميدن (1981) Smith and Medin. وهي فرضية عن الكيفية التي نتعامل بها مع التصورات. وتعتبر، خلافاً للنظرية التقليدية، أننا لا نسند للتصورات مجموعة من السمات (أو القيود) التعريفية الضرورية منفردة والكافية مجتمعة، وإنما نتعامل مع التصورات بناءً على أمثلة نمطية نموذجية.³⁶

لقد رأينا أن نظرية القيود الضرورية والكافية تعتبر، في تصورها الخارجي للمقولات، أن هذه الأخيرة كيانات متميزة دقيقة التحديد، وأن حدودها واضحة المعالم، وأن انتماء العناصر إليها يقوم على امتلاك مجموعة محددة من السمات المشتركة الضرورية والكافية، تبعاً لمبدأ: نعم أو لا. كما تعتبر في تصورها الداخلي للبنية المقولية أن المقولة كيان متجانس عناصره متكافئة ومتساوية. وتأتي نظرية النمط النموذجي، التي تعتبر في جزء رئيس منها تطويراً لمفهوم التشابه الأسري، لتعيد النظر في هذين التصورين، ولما ينتج عنهما بخصوص طبيعة السمات الدلالية في معاني الألفاظ وطرق رصدها.

على أنه خلافاً لما يذهب إليه بعض المتبنين لنظرية النمط النموذجي، الذين يطبقون النظرية على كل التصورات، فإن فتجنشتاين لم يقل، كما سبق أن ذكرنا، إن كل التصورات تقوم على تشابهات أسرية، بل إن معالجته تستلزم أن فروعاً معينة لبعض التصورات القائمة على التشابهات الأسرية، تشترك في قيود ضرورية وكافية. فأنماط الأعداد المختلفة، الطبيعية والجزرية والحقيقية والمركبة، الخ، لا يمكن تحديدها على أساس خاصية مشتركة، وإنما تشكل شجرة أسرية يمكن توسيعها بكيفيات مختلفة. ولكن، في الوقت نفسه، نجد أن هذه التوسعات محددة بدقة (انظر، ب. ف. 135). كما أن هناك تعريفات تحليلية لبعض التصورات العلمية، يمكن أن نضيف إليها تصورات قانونية، وأخرى من التصورات اليومية مثل تصور الجدة.³⁷

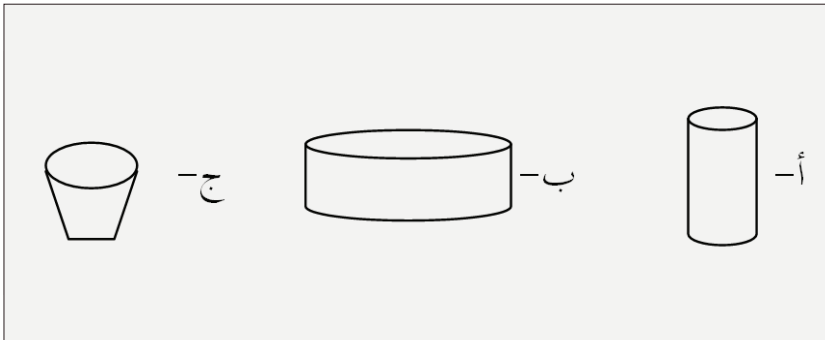
لقد ارتبطت نظرية النمط النموذجي خاصة بمجموعة من التجارب قامت بها منذ السبعينيات من هذا القرن عالمة النفس إيلينور روش حول اكتساب معرفة العالم والمفردات



المعبرة عنه لدى الطفل. وتوصلت روش إلى أن الكائن البشري لا يكتفي فقط بتصنيف العالم إلى مقولات، ولكنه بالإضافة إلى ذلك، يميز داخل هذه المقولات أمثلة ذات درجات تمثيلية متفاوتة إلى هذا الحد أو ذاك. ويسمى المثال الأفضل نمطاً نموذجياً، وهو الذي يمثل بصورة أفضل المفهوم الذي تعبر عنه المقولة. أما الأمثلة التي تمثل المقولة بدرجة أقل، فتوافق مجموعة من ماصدقات (extensions) النمط النموذجي، تقتسم معه بعض السمات المهمة، ولكن ليس كل السمات. ولا ترتبط هذه الماصدقات فيما بينها، بالضرورة، وإنما تفهم انطلاقاً من المركز النمطي النموذجي.³⁸ وقد أنجزت عدة أبحاث أسفرت عن نتائج تماثل ما توصلت إليه روش أو تكمله وتعززه من جوانب معينة. ومن ضمن هذه النتائج أن معاني الوحدات المعجمية تضم مناطق مبهمة في ذاتها وغير محددة، وأن حدود المقولات التي تحيل عليها هذه الوحدات غير واضحة المعالم، على عكس ما كان مفترضاً. وقد تمت هذه الأبحاث في مجالات معرفية مختلفة على رأسها، بالإضافة إلى علم النفس المعرفي، علم الاجتماع اللغوي والدلالة اللغوية، بدءاً بليكوف Lakoff، والفلسفة، لتشمل بعد ذلك جل المباحث اللغوية كالصواتة والصرف والتركيب، وخاصة مجال الدلالة اللغوية حيث تبلورت صيغ ونماذج متعددة أطلق عليها اسم الدلالة المعرفية (Cognitive Semantics)، وتعتبر كلها أن "التصورات المعجمية لا تقوم، بشكل صارم، على مجموعة من المسندات الجوهرية المشتركة بين كل الأمثلة التي تشملها هذه التصورات".³⁹

فقد استخلص ليبوف (Labov 1973) في مجال علم الاجتماع اللغوي، من أبحاث تتعلق بإدراك المتكلمين لأواني تختلف أحجامها طولاً وعرضاً، في مثل:

(5)



أهي مزهريات (vases) أم أكواب (cups) أم زبديات (bowls)؟ أن الإجابات التي تخص الحالات الوسيطة: ب. ود، لم تكن موحدة. وهذا يعني أن الحدود في مثل هذه الحالات بين المزهرية والأكواب والزبدية، كما يقولها الناس، ليست تامة الواضح ولا بينة المعالم. وهي ظاهرة يمكن إيجاد أمثلة لها في مختلف المقولات التي تحيل عليها الألفاظ في اللغات الطبيعية.⁴⁰

كما أدخل ليكوف (1972) مفهوم المجموعة المبهمة (fuzzy set) إلى اللسانيات اعتماداً على رياضيات المجموعات المبهمة التي بلورها زاده Zadeh. وهو مفهوم يقوم على أن المجموعات لا تتحدد عناصرها إلا على أساس الدرجات والاحتمال. فنعتبر مثلاً أن أبا الحن طائر بنسبة 100%، والبطريق طائر بنسبة 71% فقط؛ أما الخفاش فليس طائراً إلا بنسبة 45%، وهكذا. وبذلك تكون مسألة العضوية، في مقولة معينة، مسألة درجات متفاوتة، وتكون الأحكام المقولية أحكاماً متدرجة لا محددة صارمة.⁴¹

وفي مجال الفلسفة، استدل بوتنم Putnam على أن بعض مفردات الأنواع الطبيعية مثل ماء وذهب ونمر، إلخ. تستعصي على أي تحديد مفهومي يعتمد مجموعة سمات ضرورية وكافية في نفس الوقت. وبلور مفهومين يقارب مفهوم النمط النموذجي عند روش، هو مفهوم النمط المجسم (stereotype) وإن كان هذا الأخير ذا أصل اجتماعي، ويصف المواضع الاجتماعية، بينما مفهوم روش ذو أصل نفسي ويصف المبادئ النفسية للاقتصاد التصوري التي تؤثر في المقولة الدلالية.⁴² وقد اعتبر بوتنم (1975) و(1985) خاصة، أن المقولات ممثلة عن طريق أمثلة نمطية مجسمة، وأن المقولة عملية تقوم على مقارنة ورود معطى بالنمط المجسم. مثال ذلك أن تصورنا للنمر ممثل عن طريق النمر النمطي المجسم؛ وتتم مقولة ورود معين مثل النمر الأبيض على أساس شبيهه الكافي بالنمط المجسم، وهو النمر ذو الخطوط.⁴³

لقد أدت مثل هذه الأعمال، إذن، إلى بلورة تصور جديد لعملية المقولة الدلالية، وخصائص معاني الألفاظ في اللغات الطبيعية. وهو تصور يجد أوضح تعبير عنه وأبلغه في نظرية النمط النموذجي، أو "ثورة روش" كما سماها البعض، التي اعتبرت قطعة جذرية مع التصور التقليدي القائم على القيود الضرورية والكافية.⁴⁴

ومن المبادئ الجوهرية في نظرية المقولات التي طورتها روش، أن المقولة لا تقوم على امتلاك العناصر المقولية سمات مقياسية متطابقة، وإنما على درجة التماثل أو الشبه بين هذه العناصر وبين أفضل مثال أو ممثل للمقولة، وهو المسمى نمطاً نموذجياً.

فالمنطلق في تحديد مفهوم النمط النموذجي هو اعتباره العنصر الذي يمثل المقولة المعنية بشكل أفضل مما تفعل العناصر الأخرى. إنه أفضل مثال أو ممثل للمقولة. وخلافاً للمعنى المتداول لعبارة النمط النموذجي أو prototype في الإنجليزية أو الفرنسية، التي تطلق على أول عينة نموذجية للآلات أو السيارات، إلخ. تصنع للتجربة أو العرض قبل الصنع بالجملة، فإن الأمر هنا يتعلق بمصطلح فني يدل على المثال النمطي للمقولة الذي يعتبر الأساس في إدماج العناصر الأخرى تبعا لدرجة الشبه الظاهر بينه وبينها.⁴⁵

وإذا استعدنا مثال فقرة سابقة، فإننا نتعرف شيئاً معيناً باعتباره كرسيًا أو لا عن طريق مقارنته أو تعرف أوجه شبيهه بأفضل مثال لمقولة الكرسي، أي بالكرسي النمطي النموذجي. فهذا الأخير مثلاً: قطعة أثاث وذو أربع أرجل وذو متكأ وذو ذراعين ومن مادة صلبة؛ وإذا واجهنا مقعداً يملك ذراعين مثلاً وثلاث أرجل، فإننا نصنفه ضمن مقولة كرسي لأنه يشبه



الكرسي النمطي النموذجي من جوانب أخرى. فكلما كان العنصر المراد مقولته شبيها بالنمط النموذجي، ارتفعت درجة انتماؤه إلى المقولة، وكلما نقص الشبه قلت درجة الانتماء. فحين يزداد شبه طائر معين بالعصفور مثلا، أو يزداد شبه فاكهة معينة بالتفاح أو الموز، يزداد انتماء الطائر أو الفاكهة المعنيين إلى مقولتي الطيور أو الفواكه وضوحا؛ وحين يقل الشبه تقل درجة الانتماء.

هكذا يسمح مفهوم النمط النموذجي بقيام عملية المقولة على مبدأ موافقة (matching principle) بين النمط النموذجي وبين العنصر المراد مقولته على أساس درجة الشبه بينهما، وليس على أساس التحقق من سمات أو قيود ضرورية وكافية. فالمقولة التي يحيل عليها اللفظ، أو معناه المعجمي، لا تحدد سمات مشتركة بالضرورة، تقابل سمات مقولات أو معاني أخرى، وإنما يحددهما الشبه بالمثال النمطي، أو النمط النموذجي.

لهذا تعتبر روش أن النمط النموذجي يلعب دور نقطة إحالة معرفية في مقولاتنا وأنساقنا التصنيفية؛ أي أن البنية الداخلية للمقولة تقوم على كيان مركزي هو النمط النموذجي، تنتظم حوله المقولة بكاملها. فالأمثلة التي تبلغ أعلى درجات الشبه بالنمط النموذجي، تعتبر أمثلة نمطية نموذجية وتصنف في مركز المقولة؛ أما الأمثلة التي تقل درجة شبيها بالنمط النموذجي، فتقع في محيط المقولة مبتعدة عن المركز بمسافات تطول أو تقصر تبعا لدرجات الشبه تلك.⁴⁶

يتضح، إذن، أن علاقة التدرج الرابطة بين الأمثلة النمطية النموذجية وبين الأمثلة المحيطية تولد مفهوما للانتماء المقولي يقوم على التدرج، ويؤدي ذلك إلى تصور مجرد المقولات من حدودها الواضحة الدقيقة التي كانت لها في النموذج التقليدي، ويعتبرها كيانات مبهمة الحدود غير محددة المعالم. فلم تعد الأحكام المقولية المتعلقة بانتماء عنصر ما إلى مقولة معينة مسألة يقين وجزم بنعم أو لا، وإنما مسألة درجات في الانتماء قد تزيد فتزداد مركزية العنصر، وقد تقل فيزداد وضعه المحيطي.⁴⁷

لكن تعريف النمط النموذجي باعتباره أفضل مثال أو ممثل للمقولة، يحتاج إلى تدقيق أساسي. ويتعلق الأمر بتمييز المثال الأفضل من حيث هو شيء واقعي، من التمثيل الذهني أو الصورة المعرفية لهذا الشيء. فالمتكلمون لا يحملون في أذهانهم أفضل أمثلة المقولة من حيث هو شيء، وإنما يحملون تصورا عن هذا الشيء أو صورته الذهنية. فالعصفور مثلا، لا يشكل النمط النموذجي للطائر إلا بفضل الصورة المعرفية التي نملكها عنه. ليس النمط النموذجي إذن كيانا واقعيا، وإنما هو كيان ذهني يسند إلى لفظ معين وتتم مقولة العناصر الأخرى على أساس درجة شبيها به، تبعا لمبدأ الموافقة.

ومما يدعو إلى اعتبار النمط النموذجي بناءً ذهنيا وليس شيئا واقعيا، أنه قد لا يقابله أي مثال واقعي للمقولة. فالنمط النموذجي يمكن أن يتشكل من تأليف سمات لم يحصل إدراكها أبدا مجمعة، رغم إمكان حصول إدراكها مفردة. فإذا صح الحديث عن أفضل مثال للمقولة، فإنما من حيث إن الخصائص التي يبني على أساسها هذا المثال، مميزة للمقولة وأفضل

ممثّل لها؛ فيصح اعتبارها نمط المَقُولَة النموذجي. فالأمر لا يتعلق إذن بمثال واقعي، وإنما بكيان مجرد قوامه مجموعة من الخصائص النمطية قد لا يوافقها أي مثال واقعي تجتمع فيه كلها.⁴⁸

كما أن اعتبار النمط النموذجي كياناً مجرداً من الخصائص النمطية يسمح لنا برصد حالات المَقُول ات التي لا تملك نمطاً نموذجياً واحداً. كأن يعتبر النمر والأسد نمطين نموذجيين لمَقُولَة حيوان، أو يعتبر الكرسي والسريّر نمطين نموذجيين لمَقُولَة الأثاث، إلخ. فلا يمكننا بالنظر إلى مثل هذه الحالات أن نقف عند الأنماط النموذجية باعتبارها أشياء، فذلك يؤدي إلى إثبات تصورات غير مترابطة كل واحد منها بنمطه النموذجي الخاص، وإلى نفي تصور واحد لكل مَقُولَة، كما يلاحظ جاكندوف (1987)، فيتعذر اشتغال مبدأ الموافقة الذي يقارن النمط النموذجي حسابياً بالورود المراد مقلته.⁴⁹ وحين نعتبر النمط النموذجي كياناً مجرداً مؤلفاً من سمات واردة في المَقُولَة بمجموعها، فإن ذلك يسمح لنا بالتعامل مع الأمثلة المفضلة أو المركزية، من حيث هي أشياء مثل نمر وأسد أو كرسي وسريّر، بوصفها ورودات لهذا النمط النموذجي المجرد، مادامت تتحقق فيها خصائصه.⁵⁰



خاتمة

حاولنا في الفقرات السابقة تناول بعض أهم دلالات مفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين الثاني، وعلاقته برصد سمات المعنى في الكلمات والجمل. وذلك عبر ثلاث مراحل.

عملنا في مرحلة أولى على وضع هذا المفهوم في سياقه الفلسفي العام وتحديد دوره في تحليل التصورات. وهو السياق الذي شكله، على العموم، تحول فتجنشتاين من موقف إحالي ماصدقي يرى أن اللغة وقضاياها تصوير مطابق لوقائع العالم، وأن الأقوال لا يكون لها معنى إلا إذا كانت تصف هذه الوقائع، إلى موقف يرى في هذه القضايا الواصفة مجرد كيفية، ضمن كفاءات أخرى، لاستعمال اللغة، أو "أسرة" من الاستعمالات أو الألعاب الإحالية للغة، ضمن استعمالات وألعاب لغوية أخرى غير إحالية. فيصبح الاستعمال بذلك الأساس الأول في تكوين سمات معاني كلمات اللغة وجملها عبر تنوع السياقات وتعدد اللامحدود؛ وليس إحالة هذه الكلمات والجمل على مدلولات قارة أو تعاريف واضحة قائمة على مجموعة مخصوصة من السمات الرئيسية المشتركة.

في هذا الإطار الفلسفي العام، يندرج مفهوم التشابه الأسري، الذي تناولناه، في المرحلة الثانية من البحث، في علاقته بمفهوم اللعب اللغوي، لإبراز موقف فتجنشتاين القائل إن التصورات، أو جزءاً أساسياً منها، لا تخصصها مجموعة محددة من السمات الضرورية والكافية، ولا تقبل التعريف المحدد الصارم؛ وإنما الذي يجمع بين فئة معينة من الوقائع ويبرر تسميتها باسم مخصوص، شبكة من التشابهات المماثلة لتلك التي نلاحظها بين أعضاء الأسرة الواحدة، فنسميها "تشابهاً أسرياً". وهذا يعني أن معنى الدليل اللغوي ليس كيانه مستقلاً واضح المعالم، بل تابعاً لكفاءات استعمال الكلام في ألعاب لغوية ملموسة تجعل الإحالة التامة بسماته أمراً متعذراً. وهنا يكمن أحد الإسهامات الجوهرية لهذه الفلسفة، كما يجليها مفهوم التشابه الأسري.

وأوضحنا في المرحلة الثالثة الأخيرة من البحث كيف اتخذ هذا المفهوم، بما يقتضيه بخصوص تصور دلالة الكلمات والجمل، منطلقاً لبلورة مفاهيم مركزية بنيت عليها بعض أبرز النظريات الدلالية الحديثة.

فكان المثال الأول نظرية سياقية، هي نظرية شارل تريفيس، تربط مفهوم التشابه الأسري بمفهومي التبعية لاستعمال المتكلم وغياب الخيط المشترك الرابط؛ وتعتبر أنهما تجليان مختلفان للآلية نفسها التي يقوم عليها التشابه الأسري. وقد أوردنا بعض الاعتراضات التي يمكنها أن تعيد النظر في هذا التأويل السياقي "المتطرف".

وكان المثال الثاني نظرية معرفية هي نظرية النمط النموذجي، التي أبرزنا، بشيء من التفصيل، مبادئها العامة والكيفية التي اعتمدت بها مفهوم التشابه الأسري للدفاع عن تصور للمقولات الدلالية أساسه الاستثناءات المنفصلة والسمات المتدرجة وعدم قبول التعاريف الواضحة القارة.

المراجع

- راسل، برتراند، 1959، حكمة الغرب، الجزء الثاني، ترجمة فؤاد زكريا، 2009، طبعة ثانية منقحة ومعدلة، عالم المعرفة 365، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- زيدان، محمود فهمي، 1985، في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- غاليم، محمد، 2007، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- غاليم، محمد، 2010، المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، الطبعة الثانية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- Ayer, A.J. (ed.), 1959, Logical Positivism, The Free Press, New-York.
- Bridges, J., 2010, "Wittgenstein vs contextualism", in, Ahmed, A. (ed.), Wittgenstein's Philosophical Investigations, A Critical Guide, Cambridge University Press.
- Fogelin, R. J. 1996, "Wittgenstein's critique of philosophy", in, Sluga, H. and Stern, D. G. (eds.), The Cambridge Companion to Wittgenstein, Cambridge University Press.
- Forster, M., 2010, "Wittgenstein on family resemblance concepts", in: Ahmed, A. (ed.), Cambridge University Press.
- Geeraets, D., 1991, "La grammaire cognitive et l'histoire de la sémantique lexicale", Communications 53.
- Glock, H-J., 1996, A Wittgenstein Dictionary, Oxford: Blackwell.
- Glock, H-J., 2007, "Perspectives on Wittgenstein: An Intermittently Opinionated Survey", in, Kahane, G., Kanterian, E. and Kuusela, O. (eds.), Wittgenstein and his interpreters, Essays in Memory of Gordon Baker, Blackwell Publishing Ltd.
- Glock, H-J., 2010, "Wittgenstein on concepts", in, Ahmed, A. (ed.), Cambridge University Press.
- Hottois, G. 1981, Pour une métaphilosophie du langage, Librairie Philosophique, J. Vrin.
- Jackendoff, R., 1983, Semantics and Cognition, MIT Press.
- Jackendoff, R., 1987, Consciousness and the Computational Mind, MIT Press.
- Johnson Laird, P. N., 1982, "Formal Semantics and the Psychology of Meaning", in: Peters, S. and Saarinen (eds), Processes, Beliefs and Questions, Reidel Publishing Company.
- Kleiber, G., 1988, "Prototype, stéréotype: un air de famille?", DRLAV 38.
- Lakoff, G., 1972, Linguistique et Logique Naturelle, trad. franç. par Milner, J. et Sampp, J., Klincksieck, Paris, 1976.
- Langacker, R., 1991, "Noms et verbes", Communications 53.
- Lyons, J., 1987, "Semantics", in, Lyons, Coates, Deuchar and Gazdar (eds.) New Horizons in Linguistics 2, Penguin Books.
- Malherbe, J-F., 1981, Epistémologies Anglo-saxonnes, Presses Universitaires de Namur.
- Pinker, S. and Prince, A., 1999, "The Nature of Human Concepts: Evidence from an Unusual Source", in: Jackendoff, R., Bloom, P. and Wynn, K. (eds.), Language, Logic, and Concepts, Essays in Memory of John Macnamara, MIT Press.
- Putnam, H., 1985, "Signification, référence et stéréotypes", Philosophie 5.
- Recanati, F., 2005, "Literalism and contextualism: some varieties", in: Preyer, G. and Peter, G. (eds.), Contextualism in Philosophy: Knowledge, Meaning, and Truth. Oxford: Oxford University Press.
- Rosch, E. and Mervis, C., 1975, "Family resemblances: studies in the internal structure of categories", Cognitive Psychology 7: 573 605.
- Smith, E. and Medin. D. 1981, Concepts and Categories, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Travis, C. 1989, The Uses of Sense, Wittgenstein's Philosophy of Language, Oxford University Press.
- Travis, C. 2006, Thought's Footing, A Theme in Wittgenstein's Philosophical Investigations, Oxford University Press.
- Winters, M., 1991, "Subjonctif et réseau", Communications 53.
- Wittgenstein, L., 1922, Tractatus Logico-Philosophicus. Trans. C. K. Ogden. London: Routledge. (Trans. D. F. Pears and B. McGuinness. London: Routledge, 1961).
- Wittgenstein, L., 1958, Philosophical Investigations, translated by G. E. M. Anscombe.
- 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L., 1958, The Blue and Brown Books, Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L., 1966, Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief, [193846-], Barrett, C. (ed.), Oxford: Blackwell.



الهوامش

١. وانظر كلوك (2007) Glock، ص. ٤١، و(2010)، ص. 89.
٢. وانظر كلوك (2007)، ص. 4١.
٣. تشير الحروف: د-م-ف، إلى كتاب: دراسة منطقية-فلسفية، ويشير الحرفان: ب-ف، إلى كتاب: أبحاث فلسفية. أما الأرقام فتشير إلى أرقام الفقرات في الكتابين المذكورين.
٤. وانظر زيدان (1985)، ص. 33، وص. 38.
٥. وانظر أيبير (1959) Ayer، ص. 208، وراسل (1959)، صص. 260-263، وغاليم (2007)، الفصل الثالث.
٦. وانظر ماليرب (1981) Malherbe، صص. 94-95.
٧. انظر هوتوا (1981) Hottis، صص. 60-62، وص. 67.
٨. انظر تصدير أبحاث فلسفية، وانظر ماليرب (1981)، ص. 96.
٩. انظر حنا (2010) Hanna، ص. 12.
١٠. انظر كلوك (2007)، ص. 45.
١١. انظر مثلاً ب. ف. 31، 33، 47، 48، الخ.
١٢. وانظر ماليرب (1981)، صص. 97-99.
١٣. انظر هوتوا (1981)، صص. 67-68.
١٤. وانظر ماليرب (1981)، ص. 99، وهوتوا (1981)، ص. 69، وفوجلين (1996) (Fogelin)، صص. 50-51.
١٥. وانظر زيدان (1985)، صص. 55-56، وصص. 106-107، وص. 111.
١٦. انظر فورستر (2010)، صص. 66-67.
١٧. انظر كلوك (1996)، صص. 121-123.
١٨. انظر فورستر (2010) Forster، صص. 67-68، وكلوك (1996)، ص. 123، وانظر تريفييس (2006) Travis، ص. 57.
١٩. انظر تريفييس (1989)، ص. 15.
٢٠. الدفتران الأزرق والبني، الفقرة: 25. وانظر تريفييس (2006)، ص. 58.
٢١. تريفييس (1989)، صص. 18-20.
٢٢. نفسه، صص. 29-30.
٢٣. نفسه، ص. 19١، وص. 240، وص. 287.
٢٤. نفسه، صص. 291-292.
٢٥. انظر تريفييس (2006)، ص. ١.
٢٦. انظر بريديس (2010)، صص. 109-110.
٢٧. نفسه، صص. 120-123.
٢٨. انظر فورستر (2010)، صص. 71-72.
٢٩. انظر كليبر (1988)، صص. 7-8، ولينز (1987)، ص. 168.
٣٠. انظر جاكندوف (1983)، ص. 15.
٣١. انظر كليبر (1988)، ص. 8.
٣٢. انظر جاكندوف (1987)، ص. 140-141.
٣٣. انظر جاكندوف (1983)، ص. 17.
٣٤. نفسه، ص. 118-119.
٣٥. نفسه، ص. 118.
٣٦. انظر كلوك (2010)، صص. 89-90.
٣٧. نفسه، ص. 90، وانظر كلوك (1996)، صص. 120-124.
٣٨. انظر ووترس (1991) Winters، صص. 157-158.
٣٩. انظر جيرتس (1991) Geeraets، ص. 24. وانظر التفاصيل في غاليم (2010)، الفصل الرابع.
٤٠. انظر جاكندوف (1983)، ص. 85-86.
٤١. نفسه، ص. 116.
٤٢. انظر كليبر (1988)، ص. 18.
٤٣. انظر بوتنم (1985)، وباكندوف (1983)، ص. 142. كما يقول بوتنم (1975)، كذلك: "إذا أردنا فعلاً صورة مفهوم الماصدق باعتباره ينطبق على المفردات في لغة طبيعية، فسيكون من الضروري استعمال "مجموعات مهمة" أو ما يماثل ذلك عوض استعمال المجموعات بمعناها الكلاسيكي". عن جونسون-ايرد (1982)، ص. 26.
٤٤. انظر كليبر (1988)، ص. 10.
٤٥. نفسه، ب.ص. وانظر لنكيكر (1991)، ص. 104، وبنكر وبرنس (1999) Pinker and Prince، صص. 221-222.
٤٦. انظر كليبر (1988)، ص. 11.
٤٧. نفسه، ص. 12.
٤٨. نفسه، ص. 13-14.
٤٩. انظر جاكندوف (1987)، ص. 142.
٥٠. انظر كليبر (1988)، صص. 15-16. وانظر التفاصيل في غاليم (2010)، الفصل الرابع.

أوراق لسانية نقدية: قراءة في تصورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة

د. عبدالوهاب صديقي*

الملخص:

نعرض في هذه الأوراق تصورات الخطاب اللساني العربي المعاصر لطبيعة العلاقة بين الدراسات اللسانية الحديثة واللغويات العربية القديمة؛ بمعنى آخر كيف تمثل اللساني العربي المعرفة اللسانية الحديثة التي تأسست مع أب اللسانيات البنوية فريدنان دي سوسير (1857) (Ferdinand de Saussure-1913)، منذ مؤلفه «محاضرات في اللسانيات العامة» Cours de linguistique générale، الذي دعا فيه إلى دراسة اللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها، متجاوزاً بذلك مقولات اللسانيات التاريخية قبله.

لقد أسس دي سوسير لدرس أبستمولوجي لساني حديث يتجاوز اللسانيات التاريخية، وذلك بتحديد عمل اللساني في داخلات اللغة كبنية من الرموز والأصوات والدوال (الدليل اللغوي)، دون الاهتمام بخارجيات اللغة، كالسياق الاجتماعي والتاريخي، وذلك بالدعوة إلى دراسة اللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها، ليؤسس لدرس لساني جديديتولي تلازمته في حلقة «براغ» ومدرسة «جنيف» تطويره، ليفضي إلى بروز مدارس لسانية كلها من صلب اللسانيات البنوية، كالنوزيكية مع هاريس (Zellig Harris)، والجلوسيماتيكية مع هياالمسليف (Hjelmslev)، والوظيفية ابتداء ببلومفيلد (Leonard Bloomfield)، وانتهاء بسيمون ديك (Simon Dick)، والتوليدية مع نعوم تشومسكي (Noam Chomsky).

لقد فتحت البنوية اللسانية مع اللساني السويسري سوسير آفاقاً جديدة على حقول المعرفة الإنسانية، لامست النقد والآداب والأنثربولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم اللغة التطبيقي، وديديكتيكا أو تعليمية اللغات، وغيرها من الحقول المعرفية التي استثمرت الكثير من مفاهيم البنوية.

ولم يكن خطاب المعرفة العربية محيذاً عن هذه الثورة المعرفية التي همت النقد والمناهج الأدبية واللسانيات، فقد تمثلت الأنثربولوجيا العربية هذه الموجة الجديدة، واختلف التمثل باختلاف البلدان العربية، وطبيعة احتكاكها مع الثقافات الغربية الأنجلوساكسونية أو الفرنكوفونية.

* أستاذ باحث في الحجاج واللسانيات.



أما في حقل الثقافة العربية، فقد حاولت بعض الكتابات اللسانية تقريبا للسانيات للقارئ العربي، مثلما نجد في مؤلفات علي عبدالواحد وافي ومحمود السعمران، التي سميت باللسانيات التمهيدية. غير أن اللسانيات في الثقافة العربية ستشهد طفرة مهمة مع بعض الكتابات العربية التي تبنت مشاريع لسانية شمولية، محاولة تطبيقها على اللغة العربية وظواهرها، مما طرح إشكال العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛ فاختلفت الأوراق اللسانية النقدية، تبعا للنظرية اللسانية المتبناة، وللخلفيات المعرفية للساني العربي نفسه.

توطئة منهجية:

نروم من خلال هذه الأوراق التي وصفناها باللسانية النقدية، مناقشة قضايا إشكالية في الثقافة العربية الحديثة شغلت الخطاب اللساني العربي الحديث منذ اللسانيات النهضة، وهي علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة، فكثيرا ما نصادف هذه الإشكالات في الثقافة العربية.

تمثل إشكالية علاقة لسانيات التراث (بمفهوم مصطفى غلفان) باللسانيات الحديثة تجسيدا لإشكالات عميقة هي علاقة التراث بالحداثة؛ وقد عالجه كتاب الفكر العربي، من أمثال طه عبدالرحمن، ومحمد عابد الجابري، وعبد الله العروي، ونصر حامد أبوزيد، وعلي حرب وغيرهم، وهي أسئلة طرحها الخطاب النهضوي، حينما أحس المثقف العربي بصدمة الحداثة الغربية.

وتأسيسا على ما سماه مصطفى غلفان بانعكاس الفكر العربي على الفكر اللغوي، فقد أصبح الفكر اللغوي يتخطى في نفس أسئلة وإشكالات الفكر العربي المتمثلة أساسا في البحث عن الهوية والرغبة الملحة في تجاوز التخلف الفكري والصناعي والثقافي، وكان من مفاتيح الرقي والتطور الاهتمام باللغة العربية، لما تشكله في وجدان الإنسان العربي كحاملة للقيم والثقافة، ومقوم من مقومات الحضارة العربية، ومنه لا بد من إحيائها وبعثها من جديد لتؤدي دورها في التغيير الحضاري، ولا يكون ذلك ممكنا إلا بتحريرها من قيود الانحطاط اللغوي، بدراساتها لسانية، وفي مستويات متعددة: تركيبية وصرفية ومعجمية ودلالية وتداولية.

إن الهدف من هذه الأوراق هو إثراء النقاش، وإعادة قراءة التراث «اللساني العربي» قراءة وظيفية بحيث يؤدي دوره في الحاضر، وفي جميع الحقول المعرفية، وإن كانت الأوراق ستركز على حقل اللسانيات، وكيف عالج اللسانيون المحدثون إشكالية علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة. وستركز الأوراق أيضا على مشروعات لسانيين عالجا علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة ولكن من منظورات مختلفة؛ نعني مشروع أحمد المتوكل الوظيفي، ومشروع عبدالقادر الفاسي الفهري التوليدي، ولكن هذا لا يمنع توارد أوراق لسانية عربية أخرى؛ وإذا كان الهدف تحليلياً بالأساس لأفكار وتصورات اللسانيين العرب المحدثين، وإبراز مكامن الاختلاف والائتلاف في تلك التصورات، إلا أن الرهان الأبعد هو التأسيس لرؤية أستمولوجية لقضايا الخطاب اللساني العربي الحديث.

وللباحثين حافظ اسماعيلي علوي و محمد الملاح محاولات جادة في هذا المجال لاسيما في كتابهما الموسوم بـ «قضايا أبستمولوجية في اللسانيات»، وفيه حددا معالم هذا الخطاب الأبستمولوجي الذي يتساءل عن منطق اللسانيات، وأسسها المعرفية والميتودولوجية (المنهجية). ويتضمن الكتاب أفكارا هامة بصدد الإشكالية قيد الدرس، وأعني بها «علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة». ومما دعا إليه الكتاب المذكور بين ثنياه، أنه لابد من معالجة عقلانية، بحيث «لا بد من استحداث أدوات واصفة ومفسرة للغة العربية تحتكم إلى ما راكمته اللسانيات من نماذج وأنحاء ونظريات، فالفصل أو الوصل بين النحو العربي واللسانيات، دون الاستناد إلى إطار معرفي واضح يستبين الاختلاف الاستدلالي بين الأنحاء القديمة والحديثة، لم يعد مستساغا، فكثير من المفاهيم لا تستعمل بالدلالة نفسها، مثل مفاهيم النحو والعامل والربط، ويتعذر أحيانا إقامة مقايسة بالمعنى الأبستمولوجي للكلمة بين آليات النحاة ونظيراتها لدى اللسانيين، وإن كانت المقايسة واردة في بعض المستويات، لكن يستعصي أحيانا بلوغها في غياب إطار استدلالي واضح تتضح بموجبه المقترضات المفهومية لكثير من الآليات التحليلية التي نستعملها دون الانتباه إلى اختلاف مضامينها».

يستفاد من هذا النص العناصر الآتية:

- العنصر الأول: دراسة علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة فضلا أو وصلا تستدعي إطارا استدلاليا؛
- العنصر الثاني: إمكانية اختلاف مضامين آليات ومفاهيم النحاة، إذا قيسست بمفاهيم اللسانيات؛
- العنصر الثالث: تتطلب المقايسة بين النحو العربي واللسانيات إطارا استدلاليا تتحدد بموجبه المفاهيم في إطار كل نحو.

نصادف في حقل الفكر كما في حقل اللسانيات أسئلة عصر النهضة، العصر الذي حاول فيه الإنسان العربي الاستيقاظ من سباته، وهو يحس باليأس الشاسع بين الغرب الفكري والصناعي، وبين الشرق المتخلف الذي سيطر عليه فكر الانحطاط، والخرافة والسحر، طارحا سؤال شكيب أرسلان العريض والكبير: لماذا تقدم الغرب وتأخر الشرق؟

تأخر الشرق لم يكن فكريا فقط، بل لامس التخلف اللغة التي هي وعاء للفكر وحاملة للثقافة، فهي قبل عصر النهضة لغة متصنعة، تهتم بقوالب الزخرفة، وبالكليشيات الكلامية في عصر الانحطاط، مما مهد إلى عصر البعث والإحياء في الشعر، مع الشاعر محمود سامي البارودي، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وغيرهم ممن أعادوا للقصيدة العربية مجدها اللغوي ورونقها البلاغي صورة ومضمونا، من خلال نصوص شعرية جاهلية وعباسية شكلت قاعدة للقصيدة الإحيائية. وبالتالي فالتراث اللغوي والنحوي يشكل الأساس لأنه لا انفكاك عنه.

ومعلوم أن اللغة من صميم اشتغال اللسانيات الحديثة، فاللسانيات تحل معرفي يعني بالدراسة العلمية للغة الطبيعية، بوصفها نسقا من الرموز والعلامات، قابلة للتحويلات، وتؤدي وظيفة أساسية هي التواصل بين المتخاطبين.



وفي حقل اللسانيات، كان هدف تطوير الدرس اللساني العربي سببا لإفراز الكثير من الإشكالات تلمس في جوهرها علاقة اللسانيات الحديثة بلسانيات التراث؛ أو بالأحرى كيف يمكن قراءة الفكر اللغوي والنحوي العربي؟ وهل يمكن استثماره لمعالجة قضايا اللغة العربية؟ وإذا كانت القراءة ممكنة، فما أسسها المنهجية؟ تلك بعض الأسئلة التي أفرزت لنا مواقف متباينة تجاه التراث اللساني العربي، وتجاه اللسانيات الغربية الحديثة، وهي كالآتي:

- مواقف تشبثت بلسانيات التراث جملة وتفصيلا؛
 - مواقف تبنت النظريات اللسانية الحديثة جملة وتفصيلا؛
 - مواقف توفيقية تحاول إذابة الفوارق بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.
- نجد من الكتابات اللسانية العربية المتشعبة بالتراث جملة وتفصيلا عبده الراجحي في مجمل كتاباته، ونخص بالذكر منها «فقه اللغة في الكتب العربية»، وعبد السلام المسدي في كتابه «التفكير اللساني في الحضارة العربية».

ومن الكتابات التي تبنت النظريات اللسانية الحديثة نجد مشروع عبد القادر الفاسي الفهري في اللسانيات التوليدية، الذي يؤمن بأن اللساني لا يقول كلاما مكررا، فالعوالم متعددة، والكلام في اللسانيات العربية - التي وصف خطابها بـ «الخطاب الهليلج» - مازال مفتوحا.

وثمة كتابات لسانية جديدة تبنت النظريات اللسانية الحديثة، مع استثمار للفكر اللغوي العربي القديم لمعالجة قضايا اللغة العربية، كما نتلمس ذلك في مشروع أحمد المتوكل الوظيفي، علاوة على كتابات أخرى للسانيين معاصرين، من بينهم: تمام حسان، وميشال زكريا، ومحمد الأوراعي، وعبد العزيز العماري، وعبد الرحمن بودرع، ومصطفى غلفان، وحافظ اسماعيلي علوي..؛

١. أوراق لسانية نقدية معاصرة:

١.١ عبده الراجحي وعلاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة: قراءة لسانيات التراث في أصولها

بالرغم من أن عبده الراجحي من المؤمنين بأن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة يجب أن تكون علاقة توفيقية استمرارية (هذا ما يبدو على الأقل من خلال عنوان كتابه) «النحو العربي والدرس اللساني الحديث: بحث في المنهج» (١)، إلا أنه لم يجسد هذا الطرح التوفيق في مقالاته التي تحمل عناوين توحى بهذا المنهج التوفيق مثل: النحو العربي واللسانيات المعاصرة، منشورات كلية الرباط - البحث اللساني والسميائي (١٩٨١). فالمتصفح لهذه الدراسات يجد أن الراجحي ظل متشبثا بالتراث النحوي العربي القديم، مقتنعا بأن النحو نضج حتى احترق! وهو ما تجسده بالحقيقة عناوين كتبه الأخرى، ومنها مثلا: فقه اللغة العربية في الكتب العربية (١٩٧٩)، وكتاب المدارس النحوية (١٩٨٠).

وما يبرر تشيبت الراجحي (١٩٨١) بلسانيات التراث في تصوره أن البحوث العربية يهددها:

- خطر الجمود،
- خطر المسخ؛

ويتجلى خطر «الجمود» حسب الكاتب في الاكتفاء بما جاءت به كتب النحاة والبلاغيين العرب لدراسة اللغة العربية، وأن الغريب اللساني «خطر على لغاتنا وقرآننا وإسلامنا».

أما خطر «المسخ» فيتجلى في القول بأن كل جديد اللساني هو الصالح للغتنا، وأنه يجب أن نتجاوز كل ما هو قديم، فهذا الطرح يرى فيه الراجحي نوعاً من الانسلاخ عن الهوية والأصالة العربية.

والنحو في تصور الراجحي هو الذي نشأ في الفترة الحيوية النشيطة التي عرفت العلم اللغوي العربي والتي جسدها مؤلفات مثل كتاب سيبويه (ت ١٨٠ هـ)، وإن كان الراجحي يشترط لقراءة التراث اللغوي العربي قراءته من الداخل بأدواته «مما سيساعد في بناء نظرية كاملة في البحث العلمي وفهم أسسه وخلفياته الأنطولوجية والأبستمولوجية التي كانت وراء وضعه».

غني عن البيان أن الراجحي وإن كان مؤمناً بأهمية الدرس اللساني الحديث، إلا أنه ظل متشبثاً بالتراث النحوي محذراً من أن يكون «منهجنا هو أن نجلس وننتظر ما يأتي به الغرب ونحاول أن نطابق ما عند الغرب بشيء من عندنا يعني كأن العظمة العربية التي نفخر بماضيها هي أن ننتظر تشومسكي».

بعد هذه النصوص، وأخذاً بمنطوقها، فإن الراجحي يعتقد أن التراث النحوي العربي القديم يحوي الكثير من الآراء الصالحة لدراسة اللغة العربية الحالية، وبالتالي يجب أن «لا يخذنا بريق من هنا أو من هناك»، وكأن البحث اللساني الجديد مجرد وهج خداع، علاوة على أننا نتلمس إشارات للأبحاث اللسانية الغربية في مؤلفات الراجحي بضمير الغائب، نحو: ونجد «عندهم»، و«يسميه بعضهم»، بالإضافة إلى مجموعة من مؤاخذاته على الدرس اللساني الحديث.

مما سبق، نخلص إلى أن الراجحي يشترط لإيجاد وصل بين اللسانيات الحديثة ولسانيات التراث مايلي:

- إعادة قراءة التراث النحوي العربي القديم قراءة صحيحة تحافظ على أصالته؛
 - قراءة النحو العربي القديم بالرجوع لمصادره، مثل: كتاب سيبويه، والخصائص لابن جني، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام؛
 - فهم النحو العربي القديم واستيعاب لخلفياته المعرفية والأنطولوجية والأبستمولوجية؛
 - الحذر من الشائعات والأحكام المغلوطة والجاهزة حول النحو العربي القديم.
- وبذلك يكون طرح الراجحي غير منسجم مع تصوره اللساني الوصفي الرافض للتراث اللغوي، لا سيما ما يتعلق بنظرية العامل والعلل والقواعد المعيارية، كما نجد عند عبد الرحمن أيوب، وتتمام حسان.

ختاماً، ورغم كون الراجحي يقول بأن «الاقتصار على النحو التقليدي المحض غير صحيح،



كما أن الاقتصار على الدرس اللساني الحديث الخالص غير صحيح كذلك «، إلا أن مؤلفاته ظلت مقتصرة على الدرس التقليدي المحض، وهو يعيد ما قاله القدماء بأسلوب حديث ودونه في أحيان كثيرة.

يعتبر الراجحي من المتشبهين بلسانيات التراث، عضاضا عليها بالنواجذ، لأنه يرى في مؤلفاتها القاعدة الأساس لكل دراسة للغة العربية. مما حدا ببعض الباحثين أن يسموا عمله هذا بنوع من «السلفية الجديدة».

يبدو لنا أن عبده الراجحي، وإن دافع في مؤلفاته عن أهمية اللسانيات الحديثة في وصف ظواهر اللغات الطبيعية، صوتا وتركيبا ودلالة ومعجما، إلا أننا لا نجد لللسانيات الحديثة آثارا في تلك المؤلفات، مما جعلنا - ارتباطا بموضوع الدراسة - نسمةا بأنها تندرج ضمن المواقف المتشبهة بالتراث اللغوي العربي جملة وتفصيلا، على اعتبار أنه كان من المتوجسين من الدرس اللساني الخداع والخب، لأنه ليس من العظمة العربية التي نفخر بماضيها، انتظار لما سيأتي به تشومسكي.

2.1 عبد السلام المسدي: لسانيات التراث والتفكير اللساني في الحضارة العربية

يعتبر عبد السلام المسدي من القائلين باستمرارية علاقة اللسانيات القديمة باللسانيات الحديثة، فهو يعترف بأهمية التراث اللغوي العربي القديم. ويتأكد من عنوان كتابه «التفكير اللساني في الحضارة العربية»، أن المسدي يقر بأن التفكير اللساني ليس جديدا بل هو قديم قدم الحضارات، لاسيما العربية التي «فكر أعلامها في اللغة العربية فاستنبطوا منظومتها الكلية وحددوا فروع دراستها بتصنيف لعلوم اللغة العربية، وتبويب لمحاور كل منها، فكان ذلك تراثهم اللغوي في النحو والصرف والأصوات والبلاغة والعروض».

وبناء على ذلك فإشكال التراث والحداثة يفرض حسب المسدي إعادة قراءة التراث قراءة تجديدية تجعل منه «تأسيسا للمستقبل على أصول الماضي لما يسمح ببعث الجديد عبر إحياء المكتسب».

وبهذا يكون مشروع المسدي دعوة إلى قراءة التراث العربي قراءة لا اجترارية وتكرارية لأفكار القدماء بل قراءة استكشافية تمكن من «البحث في خبايا التراث اللغوي بغية إدراك أسرار العلم اللساني الحديث من جهة، وتقييم التفكير التاريخي في الظاهرة اللغوية بمنظور حديث». إن المسدي بهذا المعنى يقر مبدئيا بالعلاقة التوافقية بين اللغويات العربية واللسانيات الحديثة، وبالتالي يستند مشروعه إلى فحص التراث اللغوي القديم بغية الوصول إلى ثماره الخصبة، بغاية «إبراز نصيب الحضارة العربية من إثراء الفكر اللساني عبر الحضارات». إن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة بحسب المسدي، إذن هي علاقة اتصالية واستمرارية.

إن التفكير اللساني لم يكن مرتبطا بالعصر الحديث، ولا مرتبطا بحضارة دون أخرى، بل إن التفكير اللساني وليد الفكر الإنساني وجزء منه، والفكر اللغوي العربي جزء لا يتجزأ من هذا

الفكر. ثم إن القول بالعلاقة الانفصالية بين التراث اللغوي القديم واللسانيات الحديثة تنكّر لأهمية الأعمال اللغوية العربية القديمة والمهمة، لما تتسم به من كفاية في وصف ظواهر اللغة العربية.

وبناء على هذا التصور انساق الكثير من الباحثين إلى عقد مقارنات بين رواد لسانيات التراث كسيبويه (ت ١٨٠ هـ)، وعبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١ هـ). وقد حظي سيبويه مثلاً بحظ وافر في مقارنة مفاهيمه النحوية، بمفاهيم رواد الدرس اللساني الحديث، كفريدنان دي سوسيررائد اللسانيات البنائية، ونعوم تشومسكي رائد اللسانيات التوليدية، ليس لإثبات تقارب وجهات النظر فقط، بل لإثبات تفوّق سيبويه، وتأكيد جدارة السابق، وأنّ اللاحق لم يأت بجديد؛ ولذلك عُدَّ سيبويه بنويوا، وعُدَّ وصفيّا، وعُدَّ توليديّا، وعُدَّ تداوليّا. يقول أحد الباحثين عن سيبويه مقارناً إياه بنعوم تشومسكي: «إن اعتماد سيبويه في تصنيفه الكلام على أسس نحوية تركيبية، كما هو الحال عند تشومسكي وأتباعه، أمر لا يخفى على كل ذي نظر وبصر بآراء سيبويه وأقواله، حيث إنّ الكلام المستقيم في نظره هو الكلام المركب أو المبني وفق الأصول اللغوية، والكلام المحال هو الذي ينحرف عن الأصول من حيث إنّ تركيبه أو ببناءه لا يراعي القواعد التركيبية النحوية».

3.١ عبد القادر الفاسي الفهري، وعلاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة: لسانيات التراث مساهمة في تاريخ الفكر

سنستهل هذه الوقفة بقول الباحث اللساني عبد القادر الفاسي الفهري: «اللساني لا يقول كلاماً معاداً ومكرراً، حتى لو حسب بعضهم أنّ كل القول في اللغة قد توقف، وكل شيء موجود عند السلف ممن واراهاهم التراب. العلم في المقابر واللغة أيضاً لا توجد إلا هناك، وغيرها فسد فلم تبق حاجة إلا للشراح وأصحاب الحواشي. نحن نجهل والموتى يعلمون! إنه لعالم مظلم! ولحسن الحظ أن العوالم تتعدد».

إن مشروع الفاسي الفهري اللساني التوليدي يروم تطوير النظر في كثير من قضايا اللغة العربية التركيبية والدلالية والمعجمية، لهذا حرص الفاسي الفهري على تطبيق النظرية اللسانية التوليدية على ظواهر اللغة العربية، بمختلف نماذجها (نموذج 65، النظرية المعيار، نظرية المعيار الموسعة، نظرية الرابط العاملي، النموذج الأدنى)، بغية تطوير تناول ظواهر اللغة العربية. فمشروع الفاسي الفهري بهذا المعنى يمثل اللسانيات التوليدية في العالم العربي بامتياز، اللسانيات التي أرسى أسسها اللساني نعوم تشومسكي منذ مؤلفه «البنى التركيبية» (1957).

وغني عن البيان أنّ عبد القادر الفاسي الفهري، بصدد علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة، يؤمن بأنّ اللساني لا يقول «كلاماً مكرراً ومعاداً»، بالتالي فلا ضرورة منهجية تفرض توظيف التراث اللغوي والنحوي القديم لوصف ظواهر اللغة العربية، على اعتبار أنّ الظروف التاريخية والجغرافية التي نشأت فيها اللغة العربية التي قعد سيبويه (ت ١٨٠ هـ) قواعدها



في «الكتاب»، هي غير الظروف التي نشأت فيها اللغة العربية الحالية، لذا فقراءة التراث اللغوي النحوي القديم يجب أن تكون «مساهمة في تاريخ الفكر» لا غير.

إن النظرية اللسانية التوليدية التي يتصورها الفاسي الفهري (1985) هي نظرية عقلية مجردة ترمي إلى وصف نسق اللغة العربية كنسق خاضع لتحويلات؛ يقول الفاسي الفهري: «النظرية اللسانية، كسائر النظريات، هي بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة متسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير».

إن مشروع الفاسي الفهري التوليدي كان من رهاناته تطوير تناول ظواهر اللغة العربية، تركيباً ودلالة ومعجماً، كمثيلاً لها العالمية من اللغات الحية، ومن المؤكد أن هذا المشروع يستند إلى النموذج الكلي القائم على التفسير والصورة والنمذجة:

- التجريد؛
 - الطبيعة الرياضية؛
 - المرونة الأبستمولوجية؛
- وهو التصور الذي وسم به نعوم تشومسكي نظريته التوليدية في تفسير أنساق اللغات، والتحويلات التي تحكمها، محاولاً ضبطها لفهم الظاهرة اللغوية، والدماغ البشري بشكل عام.

وأما الإشكالية التي نحن بصدها، فقد اعتبر الفاسي الفهري أن الكتابة اللسانية العربية تعاني أزمة منهج، لأنه لا يمكن وصف اللغة العربية الحالية بمفاهيم اللغويين والنحاة القدماء، ومن تجليات هذه الأزمة ما يلي:

- إشكال متعلق بالمادة اللغوية متن الدراسة اللسانية، فجل اللسانيين يكتفون بما جاء به القدماء من أمثلة ومعطيات؛
- إشكال المناهج المعتمدة في دراسة الظواهر اللغوية، فغالبيتهم اللسانيين بقوا سجناء المناهج القديمة معتقدين أن التراث النحوي قادر على حل الإشكالات التي تطرحها ظواهر اللغة العربية؛
- إشكال «التجريبوية الساذجة» لاعتقاد بعض الباحثين في اللغة العربية أن المناهج الحديثة وضعت لدراسة اللغات الغربية وكفى!
- إشكال التصور الخاطئ للغة العربية، بكونها تتميز بخصائص لا توجد في اللغات الأخرى أو أنها مقدسة، وهي أمور لا يخوض فيها اللساني؛ فاللغات الطبيعية أنسقة من الرموز والعلامات، خاضعة لتحويلات؛
- إشكال ادعاء العلمية، وهنا ينتقد الفاسي الأبحاث اللسانية الوصفية العربية، لأنها تفتقد للعلمية؛
- إشكال التصور الخاطئ للتراث بحيث يعتقد بعض الباحثين أنه لا بد من توضيف التراث النحوي البلاغي لدراسة اللغة العربية الحالية التي تطورت في ظروف مكانية وزمانية غير الظروف التي تطورت فيها اللغة العربية التي وصفها سيبويه في كتابه.

إن مواجهة أو مقارنة من هذا النوع بين التراث النحوي القديم واللسانيات الحديثة نوع من اللاتاريخية أو anachronisme.

وبهذا المعنى يمكن اعتبار لسانيات التراث بحسب الفاسي الفهري مساهمة في تاريخ الفكر لا غير، بل أكثر من هذا نجد الفاسي الفهري يقر بأن المادة المعجمية «تختلف من عصر إلى عصر ومن حقل إلى حقل، ومن مجموعة لسانية إلى أخرى، ولكن الأهم أنها تتطور في طبيعتها وفي حجمها بتطور النماذج التحليلية والصورية التي تروم وصفها، وعليه فإن المادة ليست ثابتة قارة».

ويدافع الفاسي الفهري عن هذا الرأي نفسه في دراسته «المعجمة والتوسيط» (1997) حيث دعا إلى ضرورة حوسبة معجم جديد للغة العربية، وفي صياغته للتصورات المعجمية، ودراسته لإشكال حوسبة معجم اللغة العربية.

خلاصة القول: ينبني تصور الفاسي الفهري لعلاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة على أنها علاقة انفصال، ما عدا إذا كان تناول التراث النحوي العربي من باب «مساهمة في تاريخ الفكر» فلا ضير، أما تصور إمكانية وصف ظواهر اللغة العربية الحالية بمفاهيم لسانيات التراث، فذاك هو الوهم بعينه! لأن اللغة تتطور باستمرار وتتفاعل مع أنساق لغوية أخرى، كتفاعلها مع المكان والزمان.

مجل القول إن الدرس اللساني بهذه السمات وجه آخر لطبيعة انخراط الباحث اللساني العربي الجديد في اللسانيات الغربية، التي تشكل حقلاً جديداً على المثقف العربي مما كرس «التكرار» في كثير من الدراسات والبحوث العربية في المجال اللساني، أضف إلى ذلك قلة الدراسات النقدية العربية للدراسات اللسانية، باستثناء مشروع الباحث اللساني مصطفى غلفان، والباحثين حافظ إسماعيلي علوي، وأحمد الملاح. فقد قدمت كتابات هؤلاء فرشا نظريا حاولوا فيه تحديد ماهية أبستمولوجيا اللسانيات، علاوة على تتبع الكتابات اللسانية العربية الحديثة في أسسها النظرية والمنهجية ومصادرها.

ويبقى مشروع الفاسي الفهري مهماً في معالجته لقضايا وظواهر اللغة العربية، من خلال تتبع النظرية اللسانية التوليدية، وتطبيق مختلف نماذجها على اللغة العربية. وقد اعتبر بعض الباحثين مشروع اللساني التوليدي في الثقافة العربية من المحاولات الشمولية لتقعيد النظرية التوليدية وتطبيقها على قواعد اللغة العربية وذلك للأسباب التالية:

- أولاً: طرح الفاسي الفهري قضايا تحديث الآلة الواصفة لمعطيات اللغة العربية، وذلك بالانخراط في مستجدات الأسئلة التي أفرزها الخطاب اللساني الغربي والتوليدي منه بشكل خاص.
- ثانياً: انطلق من وعي أبستمولوجي يحرك البحث ويدفعه إلى تقدم الدرس اللساني، عربيته وغربيته، ويتمثل في ضرورة الفصل بين صنفين من اللسانيات: لسانيات ظواهر تفرز خصائص أنحاء اللغات الطبيعية، ولسانيات محاور تؤرخ لمنجزات الدرس النحوي القديم بتوظيف آليات نظرية تحليلية أبستمولوجية.



• ثالثاً: وضعه لبرنامج عمل في الخطاب اللساني العربي يتجاوز اللساني العربي ويتجاوز الكلام المكرور أو الأيديولوجي للتدقيق في قضايا تتوزع على قطاعات معرفية متبادلة (علم اللغة، علم الاجتماع اللغوي، اللسانيات التطبيقية، علم النفس اللغوي... الخ). وهذا ما يجعلنا نقر بأن مشروع الفاسي الفهري التوليدي قدم مساهمات جلية في معالجة كثير من قضايا اللغة العربية تركيباً وصرفاً ومعجماً... لا سيما ما يتعلق بحوسبة معجمها. هذه بعض القضايا التي يدافع عنها المشروع اللساني التوليدي في الثقافة العربية الحديثة، والذي تمثله كتابات الفاسي الفهري بامتياز، والهدف منه هو الوقوف عند الجانب اللساني النقدي، أما التطبيقات العملية لمختلف نماذج النحو التوليدي، فللقارئ الرجوع إلى كتابات الباحث المشار إليها.

تدافع كتابات الفاسي الفهري عن اللغة العربية، وحققها في الوجود في ظل تعددات قاتلة، وسوق لغوية تفرض فيها العولمة المتوحشة لغة القطب الوحيد، وهذا ما نصادفه في كتاباته الأخيرة، ونعني «ذرات اللغة العربية»، و«أزمة اللغة العربية في المغرب»، و«السياسات اللغوية».

4.1 ورقة أحمد المتوكل: لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛ علاقة أصول وامتداد:

يعتبر مشروع أحمد المتوكل في اللسانيات الوظيفية، مشروعاً مهماً في معالجة كثير من قضايا اللغة العربية، التركيبية والمعجمية والصرفية والدلالية، من خلال تبني رؤية امتدادية أو استمرارية، بتعبير مصطفى غلفان، بين اللسانيات الحديثة ولسانيات التراث. مستثمراً اقتراحات الفكر اللغوي والبلاغي العربي في معالجة الكثير من الظواهر المتعلقة باللغة العربية، فصحى ودوارج، مما رسخ لديه قناعة مفادها أن الفكر اللغوي العربي وظيفي في عمقه، مما سيسهل إمكانية دمجه في نحو الخطاب الوظيفي (المتوكل، 2010). وبصدد إشكالية علاقة اللسانيات الحديثة بلسانيات التراث، فقد تبني المتوكل (2006) أطروحة التطور والامتداد، أي أن اللسانيات الحديثة ماهي إلا امتداد وتطور عن لسانيات التراث.

جاء في كتاب أحمد المتوكل «المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد» (2006) أن لسانيني هذا المنحى يسعون إلى «إنجاز مشروع ذي شقين:

- إضاءة نسق اللغة العربية صرفاً وتركيباً واستعمالها فصحى ودوارج في مختلف القطاعات الاقتصادية – الاجتماعية؛
 - مد الجسور لوصول البحث اللساني الوظيفي بالتنظير العربي التراثي للدلالة منظوراً إليه في مجمله نحواً وبلاغة وفقه لغة وأصول فقه وتفسيراً.»
- من خلال هذا الأهداف الكبرى التي تروم نظرية الوظيفية تحقيقها، يستفاد جلياً أن المتوكل يؤمن بعلاقة الاتصال بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة ممثلة في اللسانيات الوظيفية، بل أكثر من هذا سيعتبر المتوكل «أن الفكر اللغوي التراثي في عمقه فكر وظيفي من حيث مفاهيمه ومنهجه وقضاياها».

وبهذا المعنى يكون المتوكل واضحاً في تجسيد الطرح الاتصالي بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، على اعتبار أن الفكر اللغوي النحوي والبلاغي العربي القديم ماهو إلا فكر وظيفي في عمقه.

وهو الموقف الذي عبر عنها أحمد المتوكل (2010) قائلاً: «يكنم التباين بين الفكر اللغوي القديم (عربياً كان أو غير عربي) والدرس اللساني الحديث في اختلاف الظروف التاريخية التي تحيط بإنتاجهما حيث لا قطيعة معرفية بينهما خلافاً لما يعتقد.»

يتبين أن لسانيات التراث (عربية أو غير عربية) واللسانيات الحديثة تختلفان في الظروف التاريخية التي ولدت كليهما، وتختلفان في كونهما وظيفيتين في عمقهما لا سيما حين يتعلق الأمر باللسانيات الوظيفية.

ومنذ بداية النحو الوظيفي المتوكلي، جسدت مؤلفاته هذا الطرح الاتصالي بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، من خلال البحث في التراث اللغوي العربي، للبرهنة على إمكانية استثماره.

وقد أبرز أحمد المتوكل استثمارية واتصالية العلاقة بين التراث اللغوي العربي القديم واللسانيات الحديثة، في مداخلته بندوة التحليل السيميائي (1981) الموسومة بـ «اقتراحات من الفكر القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي»، ففي تحليله لهذه الظاهرة يلجأ المتوكل إلى مقارنة النحو الوظيفي functional grammar، مستثمراً اقتراحات الفكر اللغوي العربي القديم ممثلة في اقتراحات السكاكي. فالقراءة من هذا النوع هي قراءة تقويمية بالأساس، ولهذا نجد المتوكل (1981) يدعو إلى فحص اقتراحات السكاكي، والموازنة بين آرائه واقتراحات الفلاسفة واللغويين المحدثين قصد تقويمها والوقوف على إمكانيات استثمارها. بهذا المعنى فالمتوكل (1981) يؤمن ضمناً بإمكانية الاستفادة من اقتراحات الفكر اللغوي القديم بغية إزالة شوائبه لاستثماره من جديد؛ إذن، فهو يؤمن ضمناً باتصالية علاقة النحو باللسانيات وأهميتها. وفي هذه المداخلة يعرض المتوكل اقتراحات كل من جريس (P. Grice)، وجورج ولاكوف (G. Lakoff)، ثم يعرض اقتراحات السكاكي التي يصفها بكونها تمتاز بـ «تجاوز الملاحظة الصرف وتحمل بذور التحليل الملائم للظاهرة، أي التحليل الذي يضبط علاقة المعنى الصريح للمعنى المستلزم مقامياً، ويصف آلية الانتقال من الأول إلى الثاني بوضع قواعد استلزامية واضحة.»

إن اقتراحات السكاكي بهذا المعنى تعادل اقتراحات اللسانيات الوظيفية الحديثة مع جريس وسيرل وغيرهم لأنها تمتاز بحسب المتوكل (1981): «أولا «بدقتها»، ثانياً بقدرتها «التنبئية».

ولا يكتفي المتوكل بوصف اقتراحات السكاكي بالدقة وقدرتها التنبئية، بل يفترض في هذه المداخلة إمكانية طرح هذه الاقتراحات «بديلاً ممكناً للتحليلات الحديثة المقترحة، شريطة أن يعمل على استيفائها الشروط المقتضاة».



والمقصود بالشروط المقتضاة هو أن تخضع لدراسة لسانية عربية لغربلتها بطرق تحترم الأسس المنهجية التي تقتضيها الدراسة الأكاديمية.

بهذا المعنى، نعتقد من خلال المتوكل أن استثمار البحث اللغوي القديم ممكن إذا توافرت مجموعة من الشروط المنهجية والدقة والعلمية التي يتسم بها البحث اللساني الحديث؛ وفي هذا الصدد يشير (المتوكل 1985) إلى فكرة منهجية تشير إلى أننا (في المتوكل، 1981) وضعنا لبنة أولى لمنهجية تمكن من إعادة قراءة الفكر اللغوي العربي القديم وإدماجه في الفكر اللساني الحديث واستثماره في وصف اللغات الطبيعية بما فيها اللغة العربية وما يتفرع عنها. وهي التي قام بها حينما انطلق من فكرة «الاستلزام التخاطبي»، للسكاكي صاحب «المفتاح»، ليوافقها باقتراحات فلاسفة اللغة ورواد الدرس اللساني التوليدي، كجرايس، وسيرل. وهي التي جعلته يتأكد بما لا يدع مجالاً للشك من قدرة لسانيات التراث على إثراء الدرس اللساني العربي الحديث.

إن قراءة الفكر اللغوي العربي القديم تمكن الأبحاث العربية اللسانية من استثمار المصطلح النحوي والبلاغي وإدماجه لتأسيس لسانيات عربية؛ مما سيمكن من عقد حوار بين الفكر اللغوي العربي القديم والنحو الوظيفي، وهذا الحوار ليس في صالح النحو العربي فقط، بل في صالح النحو الوظيفي أيضاً، إذ سيحقق هدفين: (المتوكل، 1985):

أ. إثراء النحو الوظيفي بتحليلات ومفاهيم يستلزمها وصف الوظائف الخمس في اللغة العربية خاصة دون أن يمس اقتراض هذه التحليلات والمفاهيم بالمبادئ المنهجية المعتمدة في النحو الوظيفي ولا ببنية النحو المقترح.

ب. تقويم مجموعة من الأوصاف المقترحة في النحو العربي أو البلاغة بالنسبة إلى وظيفة المبتدأ أو وظيفة البدل التابع بصفة أعم، وظواهر التخصيص والحصص والعناية والتوكيد وغيره. إن استمرار علاقة النحو باللسانيات تطوير للنحويين في آن واحد، النحو العربي القديم والنحو الوظيفي كذلك، ذلك أن هذه العلاقة ستمكن الباحث اللساني العربي من استثمار ما يتركز به التراث اللغوي العربي من اقتراحات ومصطلحات لسانية وإعادة نمذجتها في إطار منهجي علمي حديث مما سيمكن اللسانيات العربية من إحداث نقلة نوعية في البحث اللساني؛ وفي نفس الآن سيتمكن النحو الوظيفي أيضاً من الاستفادة من اقتراحات القدماء وجعلها في الحسبان دون أن يكون ذلك إخلالاً بالمبادئ المنهجية والمفاهيم الإجرائية للنحو الوظيفي، مما يجعل مشروع أحمد المتوكل الوظيفي «مشروعاً معتداً به ليس بالنسبة إلى اللسانيات الوظيفية العربية فقط بل إلى النظريات اللسانية الوظيفية بوجه عام».

إن المتتبع لكتابات أحمد المتوكل في اللسانيات الوظيفية يجدها ما فتئت تؤكد هذا الطرح الاستمراري بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، وكانت تروم تحقيق هدفين:

• أولاً: معالجة قضايا وظواهر اللغة العربية تركيباً وصرفاً ومعجماً ودلالة من منظور اللسانيات الوظيفية؛

• ثانياً: قراءة التراث اللغوي والنحوي والبلاغي العربي القديم قراءة منصفة بعيداً عن المحاباة، وبعيدة عن الإجحاف.

من هذا المنظور يمكن اعتبار تناول أحمد المتوكل لقضايا اللغة العربية، ولتوظيف التراث اللغوي والبلاغي العربي بشكل عام، تناولاً واعياً بالأسس الأبستمولوجية للسانيات التراث، مما يجعلنا نعتبر قراءة المتوكل للسانيات التراث العربي قراءة تروم «بناء لسانيات عربية أصيلة وحديثة، تستطيع أن تجدد صورتها للتراث وتفتح منافذ إدراجه في البحث اللساني العربي، لسانيات تعي بأن تأسيس الإطار الأبستمولوجي لقراءة التراث النحوي، ووضوح التصور والمنهج يعتبر مقدمة لتجاوز الإشكالات المكررة حول علاقة النحو العربي باللسانيات المعاصرة». إن هذا النوع من القراءات المتسلحة بأسسها الأبستمولوجية، في الحقيقة، هي التي يحتاج إليها التراث النحوي والبلاغي واللغوي العربي القديم، تميّط عنه اللثام، وتبرز إمكانيّة استثمار الكثير من الظواهر والقضايا اللغوية والبلاغية النحوية العربية، لمعالجة قضايا اللغة العربية اليوم، كقضية الإعراب والبناء، ونظرية العامل، والاستدلال النحوي.. الخ.

ويعتبر المتوكل (2006) خيراً مجسداً لهذا الطرح من خلال البرهنة على أن علاقة الفكر اللغوي العربي القديم باللسانيات الحديثة هي علاقة أصول وامتداد وعلاقة تطور لا علاقة قطعية.

يعتبر المتوكل أن هذا الطرح أكدته مجموعة من الدراسات الأبستمولوجية اللسانية، من بينها تشومسكي (1966)، وكورودا (1972) وسيميائية جريماس (1966)، إذ بينت هذه الدراسات أن اللسانيات الحديثة ماهي إلا حقبة من حقبة التطور الإنساني في دراسة اللغة.

يقول المتوكل (2006): «اللسانيات الحديثة ليست إلا حقبة من حقبة تطور فكر لغوي واحد حين بدأ الإنسان يفكر في اللغة وسيتمدد امتداد التفكير في اللغة».

بهذا المعنى، يعتبر مشروع المتوكل الوظيفي الفكر اللساني الحديث تطويراً لأدوات التفكير والاشتغال على اللغة، بالتالي يكون الرأي القائل بأن لسانيات دي سوسير شكلت قطعية أبستمولوجية مع اللسانيات التاريخية رأي فيه نظر! فدي سوسير إنما طور وجدّد آليات الاشتغال على اللغة، التي كانت اللسانيات التاريخية تشغل عليها بأدوات أخرى.

وقد أفضى هذا الطرح لدى أحمد المتوكل (2006) إلى تبني أطروحة التطور، أي أن اللسانيات الحديثة هي الأساس لتطوير وتجديد في أدوت النظر في اللغة، ولا تمثل قطعية كلية عن أدوات اشتغال لسانيات التراث على اللغة.

دفع تبني هذا الرأي المتوكل (2006) إلى اقتراح أفكار لتطوير النظر في لسانيات التراث العربية ومنها:



- أولاً: استخلاص أهم مقومات التنظير العربي القديم من مختلف علوم اللغة العربية؛
- ثانياً: تحديد معالم منهجية عامة لمقارنة النظرية الدلالية العربية القديمة بالنظريات اللسانية الحديثة، وخاصة منها النظريات الموجهة تداولياً؛
- ثالثاً: محاولة استكشاف إمكان عقد حوار معرفي بين النظريات الدلالية العربية المستخلصة والنظريات التي قورنت بها.

إن تداول مشروع أحمد المتوكل لمفاهيم من قبيل «عقد حوار معرفي»، و«استثمار المتاح للنجاح اللغوي»، يدل على وعي وإحاطة بلسانيات التراث، ويبرر إيمانه بأن الفكر اللغوي العربي القديم وظيفي في عمقه، مما يتيح إمكانية استثماره من جديد لمعالجة قضايا اللغة العربية لا سيما تلك التي أجادت في وصفها كتب النحاة والبلاغيين واللغويين، كنظرية العامل، والاستلزام التخاطبي، والإحالة.

وقد عززت هذه الرؤية لدى المتوكل قناعة بأهمية وغنى لسانيات التراث، بل إن «التراث ماضٍ ممتد، من حيث إنه:

- أولاً: يمكن أن يعد تاريخاً للفكر اللساني الوظيفي؛
 - ثانياً: يمكن أن يعتمد مرجعاً حين البرهنة والحجاج؛
 - ثالثاً: يمكن أن يكون مصدراً يمتح منه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
- مجمل القول إن مشروع أحمد المتوكل الوظيفي يؤمن بأن اللسانيات الحديثة ماهي إلا حقبة من حقبة تطور النظر في اللغة بأدوات جديدة، وبالتالي فهي امتداد وتطور عن لسانيات التراث؛ فهي ماضٍ ممتد، وهذا الامتداد هو ما يبرر اعتباره «نظرية وظيفية في عمقها» فهي قائمة على المبدأ الوظيفي الأساس ومبدأ أسبقية الوظيفة على البنية وتبعية الثانية للأولى. دافع المتوكل (2010) عن الطرح التطوري نفسه في معالجه لقضايا تطبيقية من خلال تخصيص فصلين (الثاني والثالث) لتحليل قضايا تناولتها لسانيات التراث والمنحى الوظيفي الجديد. فقد أشاد في الفصل الثاني من الكتاب (بعنوان: «القوة الانجازية من الاستلزام على التأسيس») باقتراحات البلاغيين في هذا الباب، كالسكاكي مثلاً في مفتاح العلوم.

وتناول في الفصل الثالث («الإحالة الأنماط والمقولات»)، طبيعة الإحالة عند النحاة والأصوليين، وفي نظرية النحو الوظيفي في النموذج المعياري (ديك 1997)، وفي نموذج نحو الخطاب الوظيفي (هنغفلد ماكنزي 2008)، وتوصل إلى خلاصة مهمة بهذا الصدد وهي إمكان دمج اقتراحات الفكر اللغوي القديم بخصوص الإحالة، والاقتراحات اللسانية الحديثة في «منحى وظيفي موحد»، وهو ما قام به فعلاً إذ حاول دمج اقتراحات لسانيات التراث بصدد مفهوم الإحالة، مع اقتراحات هنغفلد (Hengveld) وماكنزي (2008) (Mackenzie)، مما أفضى بالمتوكل (2010) إلى الإقرار بأن «يتيح دمج تحليل النحاة العرب القدامى لظاهرة الإحالة في نموذج نحو الخطاب الوظيفي تدقيق تعريف مفهوم الإحالة وضبط السمات الإحالية المتفرعة عنها والعلائق التي تقوم بين هذه السمات، كما يتيح إعادة النظر في صرف وتركيب أقسام الخطاب».

إن الذي ميز أعمال الباحثين المغاربة في إطار نظرية النحو الوظيفي، أنها:

- أولاً: اتخذت من أعمالها مشاريع مكملّة لبعضها البعض،
 - ثانياً: تبنت مبدأ الحوار مع مختلف المقاربات اللسانية الحديثة والقديمة (النحو العربي القديم، مثلاً)؛
 - ثالثاً: شكلت أعمالها مادة خصبة للاشتغال من طرف الباحثين المغاربة وغيرهم في العالم العربي، كتونس والجزائر وموريتانيا وسوريا.
- وخلاصة القول إن ما ميّز الدرس اللساني الوظيفي بالمغرب هو تبني موقف توفيق مع الدرس اللغوي العربي القديم، بل الإشادة بإمكانية استثماره (المتوكل 2006)، مما جعل نظرية النحو الوظيفي تتميز في المغرب بمايلي:
- اجتهد الباحثين الذين تبنوه،
 - انتهجه نهجاً مغايراً في البحث عن المناهج والمقاربات اللسانية الأخرى (التوليدية العربية مثلاً)،
 - عدم إقصاء المقاربات الأخرى، بل استثمارها رؤى ونتائج كلما دعت الحاجة.
- يستفاد من خلال كتابات المتوكل أن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الوظيفية الحديثة هي علاقة تطور وامتداد لا علاقة انفصال وقطيعة، فكلتاها وظيفية في عمقها، بل إن دمج اقتراحات لسانيات التراث في نحو الخطاب الوظيفي سيمكن الدارسين من تدقيق تعاريف المفاهيم التي تناولها النحاة والبلاغيون العرب القدامى.

خلاصة:

لقد استطاع أحمد المتوكل من خلال مشروعه الوظيفي تجسيد الموقف التطوري الامتدادي بصدد علاقة الفكر اللغوي واللسانيات الوظيفية الحديثة بوجه عام. فقد استطاع قراءة الفكر اللغوي العربي القديم بغية استثمار كنوزه وما يزر به من أفكار تعيد للسانيات العربية قوتها ومناعتها الداخلية، نحو ما نجد في (المتوكل 1981)، وتسهم أيضاً في تطوير النماذج الوظيفية الحديثة باقتراحاتها، مما سيمكن، حسب المتوكل، من عقد حوار بين اللسانيات الحديثة ولسانيات التراث، حوار يكون من ورائه استثمار ما يزر به التراث اللغوي العربي وتطويره مع الانفتاح أيضاً على اقتراحات اللسانيات الوظيفية الحديثة في إطار نوع من التلاقح، مما سيسهم في فهم أعمق لقواعد اللغة العربية، وهذا ما نلمسه من خلال مؤلفات المتوكل (1981، 1985، 1986، 1993، 2001، 1995، 2006، 2003، 2010، 2008، 2011، 2012، 2013)، ولقد أدرجنا موقفه من الإشكالية (علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة) التي نحن بصدد معالجتها باعتباره موقفاً تطورياً امتدادياً، إذ يجزم أن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة هي علاقة امتداد وتطور؛ ويؤمن بأهمية اقتراحات الفكر اللغوي القديم ويعطيها قيمتها، نحو ما نجد في اقتراحات من الفكر اللغوي لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي ومن قضايا الرابط في اللغة العربية... كما أنه لا يقف عند حدود



اقتراحات القدماء، بل يساير اللسانيات الوظيفية الحديثة، نحو ما نجد في (المتوكل 1985)، و(المتوكل 1986)، و(المتوكل 2006)، و(المتوكل 2010)، و(المتوكل 2011)، مما يجعل كتابات هذا الباحث الوظيفية «تعكس روحاً علمية تقوم على المناقشة والنقل البناء والأخذ بأورد الافتراضات والاقتراحات».

غني عن البيان أن سر نجاح مشروع أحمد المتوكل الوظيفي في الثقافة العربية أنه أخذ على عاتقه معالجة قضايا وظواهر اللغة العربية صرفاً وتركيباً ودلالة ومعجماً، فأسدى للدرس اللغوي العربي الحديث خدمات جليلة مكنت العديد من المدرسين من استثمار ذلك النتاج في «ديداكتيك اللغة العربية»، لا سيما ما يتعلق بظواهر اللغة، ونحو القوالب والاستلزام التخاطبي، والعطف والاستفهام وغيرها.

١- 5 عبدالرحمان بودرع: لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛ علاقة اتصال

يتأسس تصور الباحث عبدالرحمان بودرع من الإشكالية قيد الدراسة بالنظر إلى أن بين الدرسين اللغويين القديم والحديث، أو بين الخطابين اللسانيين، وشائج قبرى أملها الاشتغال على اللغة كحقل بشري لا يتغير بتغير الأحوال والظروف، علاوة على التسلح برؤية فكرية أصولية قائمة على الموضوعية الفكرية، والاعتدال في التناول. فالباحث بودرع (2007) يعتقد أن اللسانيات بمناهجها يمكن أن تعين المتعامل مع الخطاب القرآني على تقديم فهم متكامل المستويات، هذا الفهم يؤدي إلى «وضع النص القرآني في إطاره العام الذي نتج به أول مرة، كما يمكن أن تقدم اللسانيات في الفهم المتكامل هو المنهج السياقي في مستوياته اللغوية المتعددة النحوية والصرفية والمعجمية والبلاغية التي ترشد في فهم مراد المتكلم ومقاصده العليا بقرائن نصية لفظية ومعنوية».

وإذا كانت اللسانيات تقدم للباحث منهجاً متكاملًا لفهم كتاب الله، ممثلاً في المنهج السياقي، وفي مستويات متعددة: نحوية ومعجمية وصرفية ودلالية وبلاغية، فإنها تقدم عدة مفاهيمية لوصف اللغة الطبيعية والاشتغال عليها.

وبهذا المعنى يزود المنهج السياقي اللساني بالباحث بآليات الاشتغال على الخطاب القرآني، من خلال تسييق contextualisation كلماته أي وضعها في سياقها اللغوي (داخل نص) وسياقها المقامي (خارج نص)، أي المكان والزمان والحضور والخلفيات، على اعتبار أنه حسب الباحث بودرع «ليس معنى الكلمة المعجمي هو المعنى الرئيس كما درج على تقريره اللغويون وعلى تصوره علماء المعجم عندما بنوا معاجمهم على وحدة محددة هي الكلمة، ولكن لكل كلمة معاني شتى عالقة بها، والسياق هو الذي يستدعي المعنى المناسب بين تلك المعاني الكثيرة».

وعوداً على بدء الإشكال قيد الدرس، فإن تصور الباحث قائم على نقد تصورات اللسانيين القائلين بعدم قدرة النحو العربي القديم على وصف ظواهر اللغة العربية الحالية، وستوقف عند هذه النقطة لاحقاً.

لقد كان رهان كتابات الباحث اللساني بودرع، إبراز أواصر المحبة ووشائج القرى بين الدرسين اللسانيين: الحديث واللغويات العربية القديمة، وهو ما نجده واضحا في كتابه (بودرع 2005)، والذي كانت غايته هي «تلمس ما بين الأنظار اللغوية قديمها وحديثها من وشائج ونسب صهر أملاها الانتساب إلى الحقل اللغوي الذي هو حقل بشري لا يتغير بتغير الظروف والأحوال».

وقد قادت هذه الفكرة الباحث إلى استخلاص مفاده أن كثيرا من مظاهر النظر اللغوي الحديث ونظريات النحويين العرب القدماء تلتقي في نقاط كثيرة، مما يدل على العلاقة الاستمرارية بين الدرسين اللغويين، ومما يدل على وجود نقاط ائتلاف النظر، مما «يبعث على الظن بإمكان وجود ثوابت عميقة تحكم الظواهر اللغوية أصواتها وتراكيبها ومعجمها وصرفها ودلالاتها وقواعد لغوية تزيد الأجزاء والآحاد».

تحيلنا هذه الفكرة إلى مفهوم «النحو الكلي» كما جاءت به اللسانيات التوليدية مع نعم تشومسكي، هذا المفهوم الذي يحكم أنساق اللغات الطبيعية، ويضبط تحويلاتها ومبادئها الذهنية، وقواعدها الكلية التي يدركها متكلم لغة طبيعية، والذي قاد تشومسكي إلى تحديد موضوع النظرية التوليدية، وهو النحو، وليس اللغة.

وفي القسم الأول من مقاله (بودرع 2005) المعنون بـ: تعدد المعارف أساس مشترك»، دافع بودرع عن فكرة تعدد المعارف كأساس مشترك بين الثقافات الإنسانية، والعلوم العربية نموذج لها، وهو وجه من وجوه الترادف بين العلوم واللغات قديمها وحديثها. يقول بودرع (2005) معبرا عن هذا الطرح- الحجة على استمرارية الخطابين اللسانيين القديم والحديث: «ف» تنوع المعارف واحتكاك بعضها ببعض امتحان يجلوها ويكشفها ويثبتها ويتبين أن اللغة ملتقى المعارف ومجمع الثقافات لأنها تحمل القيم».

إن هذا الأساس المشترك بين الثقافة واللغة باعتبارها ملتقى المعارف يسوّغ وجود أساس مشترك بين الخطابين اللسانيين القديم والحديث.

دفع وجود هذا الأساس المشترك بين اللغات والثقافات الباحث إلى تقديم نماذج من الموضوعات التي تلمس فيها نوعا من الائتلاف في التناول والاشتغال بين الدرسين اللغويين القديم والحديث. ففي نقطة بعنوان: اللغة بين المعرفة الفطرية والمعرفة المكتسبة، خلص إلى أن تناول النحاة واللغويين والفلاسفة العربيلتقي في كثير من جوانب تناول الدرس اللساني؛ فما أثاره تشومسكي من أفكار من قبيل «مشكلة أوريل» و«مشكلة أفلاطون» برهان على وجود مؤلفات بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.



ويعتبر بودرع (2005) النحو كشافاً قوياً للبنية، كشافاً ضعيفاً للظواهر، وهو استنتاج شبيههما توصلت إليه اللسانيات التوليدية الحديثة، حين اعتبرت أن النحو يولد جمل اللغة توليداً ضعيفاً، ويولد إجراءات وصفها توليداً قوياً، مما يفرز فكرة مفادها وجود ترادف في هذا الباب بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛ ويزكي هذا الطرح نعيم تشومسكي في ذهابه إلى وجود «نحو كلي» يحكم اللغات الطبيعية، مما يدل على العلاقة الاستمرارية الامتدادية بين الخطابين اللسانيين سالف الذكر. ومن هنا، فلا مانع من الاستفادة والإفادة من الخطاب اللساني الحديث، بل إن ما يسوغ هذا هو البحث العلمي، فـ«الدافع العلمي الذي يفرض الإفادة من الدرس اللساني الحديث ينطلق من اعتبار النماذج اللسانية والأنحاء كلها قديماً وحديثاً، تشترك في وصف اللغات وتتفاوت في طرق وصفها وأهدافه».

ومن هذا المنظور، ومادام أن هناك قاسماً «مشتركاً» بين الخطابين اللسانيين القديم والحديث، وهو الاشتغال على اللغة بطرق ومقاصد مختلفة، بغية ضبط أنساقها الذهنية، فإن هذا لا يفني عن الاستفادة من اللسانيات الحديثة.

إن هذه الإمكانية تبطل مزاعم القائلين بأن النحو العربي القديم قد استنفذ طاقته في وصف ظواهر اللغة العربية الحالية، وبالتالي لا بد من تجاوزه، على اعتبار أن لا مسوغ منهجياً يقتضي ذلك، فالنحو العربي بحسب بودرع (2005) «ذو قدرة متطورة على وصف كفاية المتكلم العربي الفصيح، ولو وصف الانحراف الذي أصاب الملكة فيكون النحو العربي مهياً لوصف النمطين من الإنجاز: الفصيح والمعاصر، وذلك برد الثاني إلى الأول وتفسير قضاياها وظواهرها به».

إن البحث في ثنايا أمهات الكتب النحوية يفضي إلى خلاصة لا مراء من ورائها وهي قدرة النحو العربي على وصف ظواهر اللغة العربية القديمة والمعاصرة، من خلال نصوصه المتعددة والمتنوعة، وظواهره المفرقة في مؤلفات علوم أخرى كالبلغة، والنحو واللغة والتفسير...؛ مما يبطل الزعم القائل بعدم استيفاء قدرة النحو على وصف ظواهر اللغة العربية.

إن دراسة بودرع (2005)، جاءت للرد على بعض الدراسات اللسانية العربية المعاصرة ومراجعتها، لا سيما القائلة بعدم قدرة النحو على وصف ظواهر اللغة العربية «المعاصرة»، وزيف واصطناع بعض أمثله وضعف بعض معطياته.

يدافع بودرع (2005) عن طرحه القائل بقدرة وكفاية النحو العربي على وصف ظواهر اللغة العربية، مبرهنًا على أن هذه الأخيرة ليست مستقلة عن النحو، كما زعمت بعض الدراسات اللسانية العربية الحديثة (الفاسي الفهري 1985).

ومجمل القول بصدد تصور بودرع (2005) فإن الأمثلة التي وسمت بالزيف لا تشكل بؤرة النحو العربي، بل لا تعدو أن تكون من باب ما يصطلح عليه بـ «باب المسائل التعليمية»، كما يرفض بودرع (2005) القول بنقص معطيات النحو القديم في معالجته بعض ظواهر العربية كالاستفهام والعطف.. وفي هذا الصدد، يقول بودرع (2005): «يمكن الرجوع فيه إلى «علم المعاني» الذي يعد تكملة للنحو وصلة».

١.5.١ سؤال المعرفة العربية في تصور بودرع:

وقف الباحث عبدالرحمان بودرع عند سؤال المعرفة والطرق الاستدلالية، ومنهج علماء العربية في ذلك؛ وربما كان حريا بنا قبل الدخول في صلب موضوع الدراسة ومعرفة تصور الباحث بودرع لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، معرفة تصوره لـ «سؤال المعرفة العربية»، فمن المعلوم-حسب بودرع (2006)- أن «النصوص التي ينتجها العلماء تصدر عن ثقافة معينة موجهة، تحدد معالم النتاج العلمي، وتكشف عن خلفياته ومقاصده الفكرية، وتجب عما ينطوي عليه من أسئلة وهموم كانت تشغل أذهان العلماء». ومعنى هذا الكلام، أن إنتاج المعرفة، كيفما كان حقلها ونسقتها المعرفي، محدد ومحاصر بأسئلة معرفية تروم الإجابة عنها؛ فالمعرفة العربية محكومة بقانون الأخذ كضامن لسيرونها وانتقالها؛ فسيبويه أخذ المعرفة عن الخليل، والنحاة فيما بعد أخذوا عن سيبويه... فالمعرفة محكومة بالأخذ والسماع عن السلف، كاستدلال يحكم المعرفة، ولهذا كان الأخذ والسماع مرهونين بالثقة والدقة، في إطار التعدد المعرفي لا التفرد؛ «لقد تلقى النحويون المعرفة اللغوية بالسماع عن المتقدمين داخل نظام معرفي عام، وكان العرف السائد عن العلم هو تعدد الأخذ أو تعدد المأخوذ، وإنكار تفرده».

ومن هذا المنظور، يمكن فهم الاستدلال عند سيبويه، فهو متعدد المشارب ضمنا للدقة والضبط، فهناك مشرب القراءات القرآنية، ومشرب الشعر، ومشرب كلام الأعراب... «فالعلوم متعددة، والعالم واحد، ويرجع هذا العالم في فتواه، وشرحه وتفسيره، إلى أصل واحد جامع يراعيه في عمله ونظره، وتنتظم بحسبه العلوم وتترتب، وذلك الأصل الواحد منطلق تتصل بموجبه العلوم وتفترق، ومجمع لثوابت معرفية واعية».

يتأسس منهج المعرفة العربية على قاعدة الأخذ والسماع من العلماء المشهود لهم بالدراية في المجال، علو على تعدد المعارف، مما جعلها معرفة قائمة على الاستدلال والدقة، «فكان نظر العارف لا يستقيم إلا بتعدد المعارف».

وحينما نتحدث عن المعرفة العربية، نستدعي ثلاثة عناصر ضرورية وهي بحسب بودرع (2006):

- أخذ العلم: إما بالمشاهدة أو السماع من الأول لأنه يمثل أصل المعرفة وإمامها ومنبعها؛
- المعرفة: ويشترط أن تكون المعارف الملقنة متعددة؛
- العارف: وهو المتخرج المجاز من قبل العلماء.



خلاصة:

لقد تبدى لنا أن كتابات بودرع (2005، 2006، 2007) في تناولها الإشكال علاقة لسانيات التراث واللسانيات الحديثة تثبت وجود أساس معرفي بين «اللسانيتين»، أملاه الاشتغال على حقل اللغة كحقل بشري لا يتغير بتغير الظروف والأحوال.

وعلى الرغم من اختلاف اللسانيتين منهجا ومقاصد في وصف اللغات الطبيعية، إلا أن الدافع العلمي يقتضي الاستفادة من اللسانيات الحديثة.

إن منهج المعرفة العربية القائم على الاستدلال، وفلسفة الأخذ والسماع من العالم العارف المتعدد المعارف، جعلت المعرفة العربية النحوية ذات كفاية وقدرة لوصف ظواهر اللغة العربية بنمطيتها، الفصح والمعاصر.

١ - 6 حافظ إسماعيلي علوي: من أجل أبستمولوجيا لسانية عربية

يندرج مشروع الباحث حافظ إسماعيلي علوي، في اللسانيات العربية، ضمن الكتابات التي تروم البحث في الممارسة النقدية الأبستمولوجية لخطاب اللسانيات في الثقافة العربية، وهو ما جسده كتاباتهم خلال البحث عن الخلفيات المعرفية للنظريات اللسانية، ومدى ملائمة وانسجام تطبيق تلك النظريات لإطاراتها النظرية، في معالجة قضايا اللغة العربية، صوتا، وتركيبا، ومعجما، ودلالة.

كما تبحث كتابات الباحث في إشكالات تلقي اللسانيات في الثقافة العربية، من طرف القارئ العربي، وقد أجمل مجموعة من العوامل التي تجعل هذا التلقي صعبا منها:

- أولا: اختلاف الباحثين اللسانيين حول تصورهم للبحث اللساني، وهو اختلاف يتعدى حدود الاختلافات القائمة بين المدارس والتوجهات اللسانية لأنه لو كان كذلك لكان اختلافا مشروعا في الأصول والمبادئ، وهنا مكن الإشكال؛
- ثانيا: تخلف اللسانيات في الثقافة العربية مقارنة مع مثيلاتها في الغرب؛
- ثالثا: غياب التنسيق بين الباحثين، ويظهر ذلك في غياب إجماع على ترجمة المصطلحات اللسانية (اللسانيات، الألسنية، اللسنيات، علم اللغة...);
- رابعا: عدم مراعاة القطاع في مجال اللسانيات التي خلخت الكثير من معطيات علم اللغة التقليدي؛
- خامسا: الخلل المنهجي في التحليل، وهذا ما جعل الكثير من الكتابات التي نسبت نفسها إلى اللسانيات بعيدة كليا عن البحث اللساني بمعناه العلمي الدقيق.

تأسيساً على العامل الخامس، فإن من بين إشكالات الكتابة اللسانية في الثقافة العربية هو ذلك الشرح المعرفي بين النظريات اللسانية الغربية، وبين تطبيق نماذجها لمعالجة قضايا اللغة العربية، فيكون التناول تجزيئياً سطحياً، أو باعتماد نموذج لساني تم تجاوزه، بالتالي تجاوز إشكالاته.

أضف إلى ذلك مشكلة المصطلح اللساني الذي اتسمت ترجمته بالفوضى، وقد اعتبره الباحث حافظ إسماعيلي علوي من أؤكد العقبات في وجه الدرس اللساني العربي الحديث، التي تجعل المتلقي العربي معرضاً عن اللسانيات بشكل عام لإحساسه بفوضى المصطلح. وكأن حديث الباحث حافظ إسماعيلي علوي يروم تشخيص عوائق الدرس اللساني العربي، التي يتداخل فيها الموضوعي بالذاتي، ليؤسس لدرس لساني جديد مبني على أسس معرفية ومنهجية تحدد أصوله المعرفية، وتقنياته المنهجية والاستدلالية، بحيث يوجد ترابط بين المقدمات والنتائج، وهذه سمات الممارسة العلمية الأكاديمية؛ يقول الباحث في هذا الصدد:

«غير خاف على متتبع الممارسة العلمية في الدول المتقدمة أن كل خطاب معرفي في قطاع من قطاعات المعرفة العلمية يستتبع كثيراً من التقنيات الاستدلالية والمفاهيم ذات الأصول المعرفية المتعددة والمقدمات الفلسفية والطرق الاستكشافية، والتي لا يصرح بها لأنها جزء من تقليد علمي منغرس في آليات إنتاج المعرفة الاستدلالية؛ بالتالي فهذه المعرفة ضمنية تتوارث بين الخطابات، وتنتقل بين القطاعات المعرفية، غير أن المتتبع للكتابة اللسانية العربية يلاحظ أن من بين ما يجعل انخراطنا في إنتاج المعرفة اللسانية انخراطاً سطحياً، كون السياق الميتودولوجي والأبستمولوجي الذي يؤطر إنتاج الأفكار وتبليغها غير مؤسس في مؤسساتنا العلمية».

يستشف من خلال النص أن غياب الإطار الأبستمولوجي كمحدد وبان للمعرفة على أسس استدلالية في الكتابة اللسانية العربية الحديثة، يعتبر عائقاً كبيراً لا سيما حينما تعمد بعض الكتابات اللسانية العربية الحديثة إلى المقارنة بين مفاهيم النحو السيبويهي مثلاً بمفاهيم اللسانيات التوليدية عند نعوم تشومسكي، مما ينتج عنه خليط معرفي مهجن، ويتجلى ذلك بوضوح إذا لم يحدد الباحث مسوغات منهجية مقنعة.

وتدرج كتابات الباحث حافظ إسماعيلي علوي في إطار البحث عن أبستمولوجيا اللسانيات العربية الحديثة، كمقاربة تهتم بصورة المعرفة اللسانية في ثقافتنا، بغية تقويمها من جهة أسسها ومبادئها المصريح بها والمسكوت عنها.



بهذا المعنى، تتميز المقاربة الأبستمولوجية في اللسانيات العربية الحديثة بوظيفة تشريحية، تقويمية، بغاية تحديد الأسس والخلفيات المعرفية لخطاب اللسانيات في الثقافة العربية، أي البحث في مدى انسجام الباحث اللساني العربي بين الإطار النظري اللساني الذي يتبناه، وتطبيقاته في معالجة قضايا اللغة العربية، صوتاً وتركيباً ومعجماً ودلالة، على اعتبار أن غياباً أو قلة الكتابات اللسانية العربية الواعية بالأسس النظرية والمنهجية للخطاب اللساني الحديث، كثيراً ما يسقط القراءة التي تدعي أنها لسانية بين هالينفي مثالب لا تحمد عقباها، قد تصل حد التلاسن والقذح بدل تقديم بحث لساني جاد. لهذا يقترح الباحث اعتماد «نظر يقوم على استثمار عدة مفاهيمية تنتمي إلى أحياز القول الأبستمولوجي المعاصر، بحيث تكون القراءة واعية بحدودها وشروط اشتغالها، كما ترتبط بموضوع له خصوصياته التي تقتضي التأمل في الجهاز الواصف، قبل الانتقال إلى تفكيك الممارسات الخطابية».

يتضح من النص السابق حاجة خطابنا اللساني العربي إلى قراءة أبستمولوجية مؤطرة بجهاز مفاهيمي، يستمد أدواته من استيعاب للتراث اللغوي، ومنفتح على اللسانيات الحديثة، مما يمكن الباحث اللساني الحديث من موضوعية نتائجه في تناول الخطاب اللساني قديماً كان أم حديثاً، بحيث يتمكن الباحث من الحركة في فضاء استدلال واضح المنطلقات والنتائج.

خاتمة:

لقد تبدى، من خلال تحليل هذه الأوراق النقدية اللسانية المعاصرة، أنها متباينة في معالجتها لإحدى الإشكاليات التي شغلت الفكر العربي المعاصر، وهي إشكالية التراث والحداثة، في حقل معرفي يراهن على دراسة اللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها، كما أقر بذلك رائد اللسانيات الحديثة فردينان دي سوسير، ومادام أن المدارس اختلفت بعد دي سوسير، فإن اللسانيات العربية الحديثة اختلفت بدورها في معالجتها لظواهر اللغة العربية، تبعاً لاختلاف مرجعياتها وإطاراتها الاستدلالية.

وقد انعكس الفكر العربي المعاصر بأسئلته وإشكالاته على الخطاب اللساني المعاصر، لا سيما في معالجته لطبيعة العلاقة بين اللسانيات الحديثة واللغويات العربية القديمة، مما أفرز خطابات لسانية عربية مختلفة، تبعاً لحدة «الهيمنة»، بحسب رأي مصطفى غلفان، هيمنة التراث اللغوي القديم من جهة، أو هيمنة الفكر الغربي من جهة أخرى.

إن الاشتغال على اللغة العربية كان رهان اللسانيات النهضوية، منذ رفاعة الطهطاوي، باعتبارها مقوماً من مقومات الحضارة العربية، الشيء الذي أفرز هذا النوع من الإشكاليات التي أشرنا إليها، فهناك من يرى التقدم في الحداثة الغربية، وتداول اللغات الأجنبية؛ وهناك بالمقابل من يرى في الرجوع إلى التراث القديم والاهتمام باللغة العربية سبيلاً للتقدم الحقيقي؛ وثمة موقف ثالث وسطي يرى التقدم في الاستفادة من حداثة الغرب (اللسانيات)، مع استثمار ما خلفته أعمال اللغويين والنحاة والبلاغيين من نظريات مهمة في معالجة ظواهر اللغة العربية.

والراجع أن الثقافة العربية الحديثة تحتاج إلى خطاب لساني يتجاوز كل هذه الإشكالات العقيمة، من قبيل الصراع بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، ليسهم في معالجة اللغة العربية من منظور اللسانيات وديكتيكا اللغات، حتى تؤدي وظيفتها المتمثلة في تطوير الإنسان وفكره، ولن يتأتى ذلك إلا بتوفر إطار نظري ومنهجي استدلائي يربط المقدمات بالنتائج، خطاباً يستمولوجي روم خدمة قضايا اللغة العربية التركيبية والمعجمية والصوتية والدلالية.

تلك هي سمات اللسانيات العربية التي ستؤسس لخطاب لساني عربي «يفسح المجال أولاً للغة العربية الفصحى ودواجرها وللثقافة العربية لتتنفسا ربح الحداثة والتجديد ولتعبرا عن المعاصرة والتقدم».

صفوة القول إن هذه الأوراق النقدية اللسانية عكست اختلاف اللسانيين المعاصرين في تصورهم لعلاقة اللسانيات الحديثة بالتراث اللغوي العربي، فإن اختلفت في النتائج إلا أن المهم بالنسبة إلينا هو حاجة التراث اللغوي والنحوي والبلاغي العربي لقراءة أبستمولوجية تستحضر محدداته المعرفية، ومجاله التداولي، وتحفظ نسقيته، دون الوقوع في القراءات الإسقاطية التعسفية، مع الانفتاح على مستجدات الدرس اللساني الحديث.



المراجع:

- أيوب، عبد الرحمن: دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1957.
- بودرع، عبد الرحمن: من ظواهر الأشياء والنظائر بين اللغويات العربية والدرس اللساني المعاصر، «الترادف»، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية 25، الرسالة، 227، الكويت.
- بودرع، عبد الرحمن: منهج المعرفة عند علماء العربية، عالم الفكر، مجلد 34، عدد 3، يناير مارس 2006.
- بودرع، عبد الرحمن: أثر السياق في فهم النص القرآني، مجلة الإحياء، العدد 25، يوليو 2007.
- الراجي، عبده: المدارس النحوية، دار النهضة للطباعة والنشر، 1980.
- الراجي، عبده: النحو العربي واللسانيات المعاصرة، البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- صديقي، عبد الوهاب: قضايا في اللسانيات والمعجم واللغة العربية عند الفاسي الفهري، أشغال الندوة الدولية التكريمية للأستاذ الفاسي الفهري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، أكاد، أيام 26 و 28 مارس 2013.
- صديقي، عبد الوهاب: 2011، اللسانيات والبيداغوجيا: تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي تداولي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (ماليزيا: منشورات قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي ماليزيا العدد الثاني، السنة الثانية).
- صديقي، عبد الوهاب: 2011، اللسانيات والبيداغوجيا: تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي تداولي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر أكادير، أيام 19 - 24 مارس 2014.
- صديقي، عبد الوهاب: نحو الخطاب الوظيفي والمكون السياقي: نحو مكون سياقي مندمج، مقارنة أحمد المتوكل نموذجاً، دراسة معدة للنشر.
- علوي، حافظ إسماعيلي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009.
- علوي، حافظ إسماعيلي: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، عالم الفكر، عدد 33، ديسمبر- يناير 2004.
- علوي، حافظ إسماعيلي: قضايا اللسانيات التوليدية، عالم الفكر، عدد 1، مجلد 37، يوليو، سبتمبر 2008.
- علوي، حافظ إسماعيلي، والملاخ، امحمد: قضايا أبستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 2009.
- علوي، حافظ إسماعيلي: تجليات تلقي اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، أطروحة لنيل الدكتوراه، إشراف مصطفى غلفان، الدار البيضاء.
- غلفان، مصطفى: اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 4.
- الفاسي الفهري، عبد القادر: لسانيات الظواهر وباب التعليق، البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط 1981.
- الفاسي الفهري، عبد القادر: اللسانيات واللغة العربية، الجزء الأول، ط 1، منشورات توبقال 1985.
- الفاسي الفهري، عبد القادر: المعجم العربي، منشورات توبقال، 1986.
- الفاسي الفهري، عبد القادر: البناء الموازي، منشورات توبقال، 1990.
- المتوكل، أحمد: اقتراحات من الفكر القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي، البحث اللساني والسميائي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، 1981.
- المتوكل، أحمد: الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 1985.
- المتوكل، أحمد: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، 2006.
- المتوكل، أحمد: الخطاب وخصائص اللغة العربية، منشورات الاختلاف، 2010.
- المتوكل، أحمد: «الخطاب المتوسط، مقارنة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات»، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 2011.
- المتوكل، أحمد: السياق موارده ومواده وأمنه وتولمته لمكون سياقي مندمج، التداوليات وتحليل الخطاب، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي، ومختصر أمين عبد الرحيم، الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ط 1، 2013.
- مرجعي، أنور: مناقشات، ضمن كتاب البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات، رقم 6، ماي 1981.
- المسدي، عبد السلام: التفكير اللساني في الحضارة العربية، 1981.

الأداء الحجاجي وبلاغته في كتاب الخطابة لابن سينا

د. منتصر أمين عبدالرحيم*

إن قدرة اللغة لا تكمن في المعرفة الدلالية للقضايا عند المتكلم أو في تمثيل القواعد، إنما هي مجموع من القدرات والمهارات... يظهر في قدرة المتكلم على أن يفعل الأشياء باللغة لا على أن يتصورها⁽¹⁾.

١. مدخل:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وبعد، تضطلع اللغة في حياة البشر بعدة وظائف تختلف حول قسمتها وتصنيفها وحول معايير تلك القسمة مجموعة من العلماء الذين ينتمون إلى مدارس لغوية عديدة أو حتى أولئك الذين ينتمون إلى مدرسة واحدة، ولقد كانت الوظيفة التواصلية للغة الأبرز في سياق الدرس اللغوي لأنها - من وجهة نظري - شكّلت محوراً رئيساً من محاور الاختلاف بين مقاربتين مهمتين مختلفتين في تاريخ الدرس اللغوي.

المقاربة الأولى:

تزعّمها تشومسكي وركز من خلالها على دراسة اللغة المبنية داخلياً I-Language تلك اللغة الموجودة داخل العقل البشري وتعبّر عن خصيصة مميزة من خصائص هذا العقل، وتشومسكي بهذا دفع باللغة المجسدة الفعلية⁽²⁾ E-Language التي عدّها مجرد ظاهرة مصاحبة⁽³⁾ Epiphenomenon ثانوية - إلى حقول لغوية أخرى تهتم باللغة التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية والتي عمل على درسها وفحصها العديد من العلماء الذين ينتمون إلى المدارس اللغوية التي تتخذ من هذه اللغة مادة لها.

المقاربة الثانية:

يطلق عليها المقاربة الخطابية للغة Discursive Approach التي لا تهدف إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، بل تهدف إلى بيان وظائفها المختلفة التي يمكن أن تؤديها في سياقات تواصلية محددة أو عامة داخل مجتمع ما من المجتمعات، وتعد الدراسات التداولية والحجاجية واحدة من هذه المقاربات التي تؤكد الوظيفة الفاعلة للغة في حياة البشر وتعاملاتهم.

* كلية التربية والآداب - جامعة الطائف



والفارق بين المقاربتين يكمن في الوظيفة التّواصلية للغة، حيث لا يرى تشومسكي أن اللّغة مصممة من أجل عملية التّواصل⁽⁴⁾، بينما يرى أصحاب الاتجاه الآخر أن التّواصل وظيفة محورية من وظائف اللّغة.

والناظر في التراث اللساني بصورة عامة يرى أنه في الوقت الذي عكف النحاة فيه على دراسة لغاتهم وأنظمتها، كان البلاغيون ينطلقون من توظيف تلك الأنظمة في تحصيل أغراض تتصل مباشرة بالإنسان في حياته اليومية والأدبية، ولكنك تجد في حديث النحاة عن تلك الأنظمة بعض الإشارات الخاصة بوظائف اللغة، فإذا نظرنا إلى المدرسة التوليدية على سبيل المثال نرى أنها لم تغفل وظائف اللغة على الكلية إنما لم تجعل هذا البعد من أبعاد الظاهرة اللغوية موضوعاً لدرسها، وذلك في إطار سعيها إلى تحقيق علمية اللسانيات من خلال الفصل بين القدرة والأداء.

2. البلاغة والأداء:

وهنا تأتي البلاغة بصفة عامة ليكون الأداء هو موضوع درسها فانطلقت نحو نصوص وخطابات فعلية قصد دراستها وبيان ما تتضمنه من آليات يستطيع من خلالها المتكلم/ المؤلف التعبير عن أغراضه، ونرتضي في مقدمة هذا البحث الفرضية التي مفادها أن الدرس البلاغي ما زال يقدم نفسه بأثواب جديدة من خلال دينامية تجديدية تبعث قضاياها وتعيد قراءتها وفق معطيات جديدة تقدمها علوم متداخلة الاختصاص، ولكن ما زالت الخطى تقترب من تحقيق ما يسمى شمولية البلاغة في اتجاه ما، وما زالت في اتجاه آخر تتصارع مع أبعاد أخرى تؤسس للافتراق لا الاندماج.

إن الآليات والكيفيات المختلفة التي يستطيع المتكلم أن يقدم بها خطابها إلى مستمع معين وسيلة من الوسائل التي يبلغ بها هذا المتكلم أغراضه، ومن ثم فإن التشكيلات المتنوعة والتموضعات المختلفة التي يتخذها خطاب ما ربما تؤثر بصورة كبيرة في درجات الاستجابة المتعلقة بهذا الخطاب أو ذاك.

3. الأداء الحجاجي والإخراج:

إن الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، ويتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية محددة داخل الخطاب؛ لذا فإن ثمة طريقة معينة يمكن من خلالها أن يتم تقديم الخطاب الحجاجي، وهي طريقة تختلف بشكل واضح من شخص إلى آخر وتنعكس في نهاية الأمر على سمات هذا الخطاب وسمته، وثمة اعتقاد لدينا بأن مفهوم الأداء الحجاجي هذا يقترب بصورة أو أخرى مما يسمى لدى بعض محلي الخطاب بعملية 'الإخراج' التي لا تقف فقط عند حدود عملية تقديم المعلومات بصورة معينة داخل الخطاب، بل تتجاوز هذا لتشمل أساليب بلاغية مثل اختيار المفردات والقافية والجناس والتكرار وأنواع المجاز وأدوات التأكيد وغير ذلك⁽⁵⁾.

ولا شك في أن الإخراج يعد عاملاً مهماً ليس فقط على مستوى بنية الخطاب وطريقة ترتيب أجزائه المكونة إنما له بالإضافة إلى هذا أثر بالغ في عملية الفهم؛ ذلك أن كيفية إخراج مقطع معين من الخطاب – كما يؤكد كثير من علماء النفس- لا بد أن تؤثر بشكل كبير في عملية الفهم والتذكر بصورة تجعل من عملية الإخراج إجراء ينطوي على الخطة البلاغية الشاملة للمتكلم لعرض الخطاب، وقد يكون وراءها مقصد يرتبط بنية التشويق أو إقناع المستمع بصدق أقواله عن طريق تقديم ما يمكن اعتباره براهين مساعدة قابلة للتصديق، أو حملة على تبني سلوك معين. وهناك العديد مما يتعلق بمفهوم الإخراج من الجوانب غير اللغوية الخارجة عن الخطاب عينه أي مما يعد جزءاً من السياق الخارجي للخطاب⁽⁶⁾.

4. الأداء الحجاجي عند ابن سينا:

يقف هذا البحث عند مفهوم 'الأداء الحجاجي' الذي يشير إلى الكيفيات التي يؤدي بها المتكلم خطابه على نحو يتحقق به الإقناع وذلك بمعونة بعض الآليات الحجاجية تارة وبمعزل عنها تارة أخرى، وهذا المفهوم يتضمن جميع أنواع الخطابات التي عني بها ابن سينا في كتابه، ومن هنا يمكن أن نشير إلى عمومية هذا المفهوم على الصورة التي تجعل من الآليات الحجاجية والشروط البلاغية سمات كلية تتوزع على الخطابات بصور تزيد في هذا وتنذر في ذاك، هذه العمومية تقوم على مفهوم كلي للخطاب بالمعنى المتسع Discourse وليس بمعناه الضيق⁽⁷⁾ discourse.

إن عملية الإقناع عملية معقدة تؤثر فيها مجموعة من العوامل الخارجة عن الخطاب الحجاجي نفسه كما تؤثر فيها مجموعة أخرى من العوامل والسمات التي يطرحها تشكيل هذا الخطاب بصورته اللغوية المنطوقة أو المكتوبة وبترتيبه المنطقي الذي يصل من خلاله بين ما انتهى إليه في قسم سابق ليكون مقدمة أو حجة للاحق فتتنظم القضايا ويحسن ترتيب إحداها على الأخرى، فيحسن وقعها ويتم للمتكلم 'إنجازها'.

4-1: ابن سينا والملكة الخطابية:

فسر ابن سينا قوله تعالى (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن) على النحو التالي قائلاً: «وقد نطق الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه الذي هو تنزيل العزيز الحكيم بمثله، فقال: (ادع إلى سبيل ربك) أي الديانة الحقيقية (بالحكمة) أي بالبرهان، وذلك ممن يحتمله، و(الموعظة الحسنة) أي الخطابية، وذلك لمن يقصر عنه (وجادلهم بالتي هي أحسن) أي بالمشهورات المحمود، فأخر الجدل عن الصناعتين لأن تينك مصروفتان إلى الفائدة، والمجادلة مصروفة إلى المقاومة، والغرض الأول هو الإفادة، والغرض الثاني هو مجاهدة من ينتصب للمعاندة، فالخطابة ملكة وافرة النفع في مصالح المدن، وبها يدبر العامة»⁽⁸⁾.

إن توسط الخطابة الموضع بين البرهان والجدل أمر يفهمه ابن سينا على أنه دليل على أن الخطابة ملكة عامة وأداة نافعة، وأنها مقدمة على المجادلة؛ لأن غرضها هو الإفادة أما



المجادلة فلا طائل منها إلا المعاندة، ويؤكد هذا قائلاً: «وهذه الصناعة [أي الخطابية] قد يتعاضل أفعالها كل إنسان، وتجري بينهم فيها مفاوضات، تبين لك بأن تتأمل ما يختلفون فيه من مدح، أو ذم، أو شكاية، أو اعتذار، أو مشورة»⁽⁹⁾، فهذه هي مجالات الخطابية، وهي مجالات تتسع لتشمل خطابات مختلفة ومتعددة.

ولكن ابن سينا يرى هنا أيضاً أن الخطابية ملكة، ومن ثم فإن تحصيلها واستعمالها أمر يتفاوت في إنجازه؛ لأنها إلى جانب هذا صناعة، فتكون الملكة هنا ملكة اعتيادية، وملكة صناعية مكتسبة يقول: «فمنهم من تصرفه في بعض هذه المعاني أنفذ، ومنهم من هو متصرف في جميعها، ومنهم من ينفذ في ذلك بملكة حصلت له عن اعتياد أفاعيلها من غير أن تكون القوانين الكلية محصلة عنده حتى يعلم [...] ما يفعله وتكون عنده أحكام صناعية مجردة عن موادها، ومنهم من يجمع إلى الملكة الاعتيادية ملكة صناعية حتى تكون القوانين محققة عنده»⁽¹⁰⁾؛ وعليه يجب الجمع بين الملكتين حتى تحقق الخطابية فائدتها، يقول ابن سينا: «والملكة الاعتيادية وحدها، إن كانت تنجح، فلا عن بصيرة. والملكة الصناعية وحدها أيضاً تكون فاترة الإنجاح غير نافذة»⁽¹¹⁾. وفائدة الخطابية وأداتها هنا يجلوها قوله: «لما لم يكن الغرض في الخطابية إصابة الحق، ولا إلزام العدل بل الإقناع وحده، كان كل مقنع مناسباً للغرض»⁽¹²⁾.

وهنا يمكن التفريق بين الجدل والخطابة على النحو الذي يجعل مجال الجدل يتمحور حول الإحاطة بالأمور التي يحصل بها الإقناع بصفة عامة، أما الخطابية فتبنى على القدرة على الإحاطة بالأمور المقنعة في أجناس محددة، كأن مجال الخطابية مجال مقتطع من مجال عريض هو الجدل⁽¹³⁾.

2-4: ابن سينا ووسائل الإقناع:

إن غاية الخطابية كما تبيننا مما سبق هي الإقناع، ولكن كيف يحصل هذا الإقناع؟ وما أدواته؟ يبين ابن سينا -هنا- أن الإقناع أمر ذو طرائق عديدة وأدوات كثيرة لا تتوقف عند حدود القول فقط، إنما هي أمر يشتمل على عناصر كثيرة مما يشكل الخطاب بمجمله، يقول: «وليس كل ما يقنع هو قول قياسي أو تمثيلي، أو شيء مما يجري مجرى ذلك»⁽¹⁴⁾، فالإقناع هنا لا يكمن فقط في القياس أو التمثيل وغيره مما يتحصل عليه الإنسان من ممارسة المنطق؛ «فإنك قد تقنع بما يحكم به المعروف بالصدق من غير أن تسومه إقامة البرهان، وتقنع بما يخبر به من تشهد سحنته وهيئته بما يخبر به، كالذي هيئته مرعوب مذعور، إذا حدثك بأن وراءه فتنة أو آفة»⁽¹⁵⁾، فالإنسان الذي تعهد منه صدقاً يقنعك بقوله لا شيء إلا لكونه صادقاً، والإنسان الذي يتواعم قوله مع هيئته مقنع لتوافق القول مع أثره وطريقة أدائه، وأمر الإقناع هنا لم يتوقف على برهان أو قياس وتمثيل، بل على شيء هو من خارج المنطق واللغة.

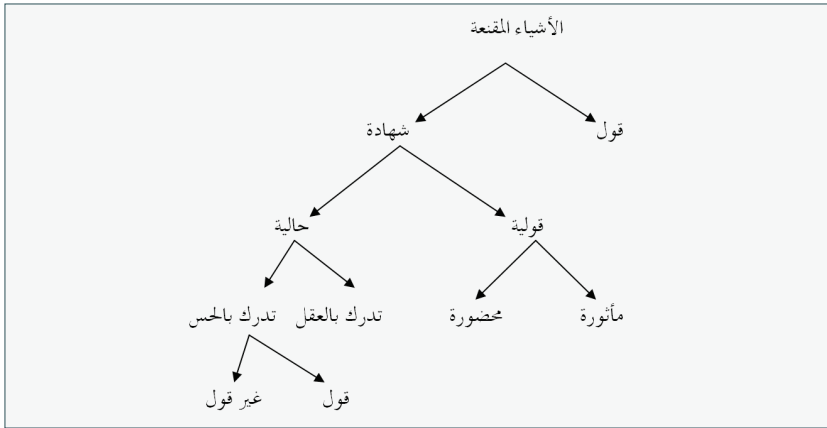
وثمة أشياء أخرى فاعلة في تحقيق الإقناع يشير إليها ابن سينا فيقول: «وكل من يحاول إقناع آخر، فإما أن يحاول ذلك بالشيء الذي من شأنه أن يقنعه به، وإما أن يجعله مستعداً للقناعة بما لولا الاستعداد أوشك أن لا يكون مقنعاً»⁽¹⁶⁾، فإذا جاوزنا الحديث عن الأشياء المقنعة التي يتوسل بها المتكلم إقناع مخاطبه - لأننا سنبينه في الفقرة التالية - إلى أمر التهيؤ والاستعداد تجد أن من بين سبل الإقناع أن تجعل مخاطبك مستعداً متهيئاً لذلك الإقناع، وهذا أمر تحدثه أسباب اجتماعية ونفسية عديدة لها من السلطان ما يجعل المخاطب في حالة تهيؤ واستعداد للاقتناع وتلقي القول بالتصديق.

أما عن الأشياء المقنعة المشار إليها في حديث ابن سينا السابق فتفصيلها تجده في قوله: «والأشياء المقنعة إما قول تروم منه صحة قول آخر، وإما شهادة، والشهادة إما شهادة قول، وإما شهادة حال، وشهادة القول مثل الاستشهاد بقول نبي أو إمام أو حكيم أو شاعر؛ ومثل الاستشهاد بقوم يحضرون ويصدقون قول القائل مشافهة بأن الأمر كان؛ أو مثل الاستشهاد بشهادة الحاكم والسامعين بأن القول مقنع، فالأول شهادة مأثورة، الآخر شهادة محضورة»⁽¹⁷⁾.

فالإقناع هنا يجنى من جانبين: الأول يتمثل في الخطاب ذاته، والثاني يضاف إلى الخطاب ويتمثل في الشهادة القولية التي تتم من طريقين: الاقتباس والتضمين بوصفهما آلية حجاجية حيث تشكل الأقوال المقتبسة حجة يتقوى بها الخطاب، والثاني هو تصديق الحاضرين قولاً ومشافهة على حقيقة وواقعية ما يقوله، أو تصديقهم وحكمهم على قوله بأنه يحقق الإقناع بالفعل، والأولى هي الشهادة المأثورة المتمثلة في مزج الخطاب بخطاب سابق لمناسبة قد تقع بينهما فيحسن من ذلالها بناء هذا على ذاك أو العكس؛ الثانية هي الشهادة المحضورة وهذه يتحكم فيها أناس ليسوا مقصودين بالخطاب بصورة مباشرة وليسوا طرفاً فيه إنما هم: الحاكم الذي يحكم بين المتخاطبين، والسامعون الذين يحضرون هذا المجلس.

أما شهادة الحال فيقسمها ابن سينا إلى صنفين؛ يقول: «وأما شهادة الحال: فإما حال تدرك بالعقل، أو حال تدرك بالحس، فأما الحال التي تدرك بالعقل فمثل فضيلة القائل، واشتهاره بالصدق والتميز، وأما الحال التي تدرك بالحس: فإما قول، وإما غير قول، القول مثل التحدي، ومثل اليمين، ومثل العهود... وأما الحال المحسوسة، غير القول، فمثل من يخبر ببشارة وسحنة وجهه سحنة مسرور بهج، أو يخبر بإضلال آفة وسحنة وجهه سحنة مذعور خائف، أو ينطق عن تقرير بالعذاب والثواب، فمن ذلك ما تكون الحال الشاهدة تتبع الانفعال النفساني مثل السحنة والهيئة؛ ومن ذلك ما تكون الحال الشاهدة طارئة من خارج مثل العقوبة»⁽¹⁸⁾.

فالحال هنا تدرك بالعقل فيما يخص إدراك المخاطب لفضائل المتكلم وشمائله كأن يكون صادقاً ذا فضيلة وتميز ينعكس على أقواله فيجعلها قابلة للتصديق وذات قدرة على تحقيق الإقناع، ويمكن بيان ما سبق من حديث حول الأشياء المقنعة من خلال الشكل التالي:



أما عن أطراف الخطابة أو عملية الإقناع فهي عنده «قائل، وقول، وسامعون»⁽¹⁹⁾، ولعل هذا التعيين لأطراف العملية الإقناعية يتشابه بصورة كبيرة مع أمثالها لدى أرسطو حيث جعل «الحجج الصناعية المحايثة لفن الخطابة... ثلاثة أجناس، وهي تعتمد إما على الباث، وإما على المتلقي، وإما على الخطاب ذاته، أو اللوغوس»⁽²⁰⁾؛ فالمقصود بالإقناع «إما المفاوض نفسه الذي تتوجه إليه المفاوضة، وإما غيره، وغيره: إما ناظر يحكم بين المتحاورين، وإما السامعون من النظارة»⁽²¹⁾.

ومن ثم ترتبط بهذه الأطراف الثلاثة حيل «إما أن تكون بحيث تجعل القائل مقبول القول، أو بحيث تجعل القول أنجع، أو بحيث تجعل السامعين أقبل»⁽²²⁾. وتفصيل هذه الحيل على النحو التالي:

القائل: يقول ابن سينا: «أما القائل فأن يتكلف الاستشهاد بحال نفسه تكلفاً، إذا لم يكن ذلك واقعاً بنفسه، وذلك أن يتكلف الدلالة على فضيلة نفسه، أو يتهياً بهيئة وسحنة تجعل مثله مقبول القول»⁽²³⁾.

القول: يقول ابن سينا: «وأما القول فإنه يحتاج تارة إلى أن يرفع به الصوت، وتارة إلى أن يخفض به الصوت، وتارة إلى أن يثقل الصوت، وتارة إلى أن يحد، وتارة إلى أن تخلط فيه هذه الأمور، ولكل عرض أيضاً ترتيب خاص»⁽²⁴⁾.

السامع والحاكم والمناظر: يقول ابن سينا: «وأما السامع فيحتاج أن يستعطف ويستمال حتى يجنح ويميل إلى تصديق القائل، أو يرد إلى هيئة مصدق، وإن لم يصدق، وكذلك الحاكم، وأما المناظر فيكفي منه أن يهياً بهذه الحيلة بهيئة مدعن مصدق، وإن لم يقع له التصديق»⁽²⁵⁾.

فالهئية والسحنة من الأمور التي يقع بها الإقناع، وكذلك التنويعات الصوتية والتنظيمية التي تمارس على الأقوال وفقاً لأغراض ومقاصد معينة لها أثرها، هذا إلى جانب الاستعطف والاستمالة التي تجعل المخاطب أقرب إلى التصديق وإن لم يقع منه.

والحقيقة أن هذه الحيل أمور خارجة عن الخطاب إذ إن طبيعة الأقوال التي يتكون منها هذا الخطاب من حيث ألفاظها وتركيبها وترتيبها داخل الخطاب لها أثر كبير في تأدية المعاني التي ينطوي عليها، ولها أثرها في المخاطب والسماع، فإذا أضفنا إلى هذا مجموعة الحيل التي تحدث عنها ابن سينا وآثارها أمكن للمتكلم الوصول إلى الإقناع.

وعن تأثير هذه الحيل يقول ابن سينا: «وهذا التأثير يوجب أمران: أحدهما ما يحدث انفعالاً، والثاني منهما يوهم خلقاً، فإن الأخلاق تختلف بالناس، فبعضها يجعل الإنسان أسرع تصديقاً؛ وبعضها يجعل الإنسان أميل إلى إثارة العناد، والانفعالات أيضاً فإنها تقوم وقت ما تحدث مقام الأخلاق في ذلك»⁽²⁶⁾.

وهنا يبحث ابن سينا في الآثار التي تحدثها هذه الحيل في نفوس المخاطبين أو الحكام أو المستمعين، فطريقة الأداء تثير لدى المتلقي موقفاً تجاه الأخلاق التي تثيرها تلك الحيل فإذا صادف المتكلم خلقاً جميلاً مالت إلى تصديقه النفس، وإلا وجد عناداً ومقاومة، كذلك قد يحدث القول انفعالاً في نفس المتلقي يؤسس موقفه من حديث المتكلم.

ومما سبق استطاع ابن سينا أن يخلص إلى أن الأقوال الخطابية التي يراد بها وقوع التصديق ثلاثة هي: العمود والحيلة والنصرة، يقول: «والعمود هو القول الذي يراد به التصديق بالمطلوب نفسه، والحيلة هي قول يفاد به انفعال لشيء أو إيهام بخلق، والنصرة قول ينصر به ما له تصديق»⁽²⁷⁾.

3-4: الخطابة والمفاوضات الخطابية:

يرى ابن سينا أن الخطابة تتم في الأمور الجزئية لما فيها من خير وشر، ويرى أن مجال هذه الأمور إنما هو المجال الواقع بالفعل ولكن هذا لا يمنع أن يتكلم الفرد في الأمور المستقبلية، وعليه يقسم ابن سينا المفاوضات حول هذه الأمور إلى ثلاثة أقسام هي «مشاورية، ومنافرية، ومشاجرية»⁽²⁸⁾، كذلك يقسم السامعين إلى ثلاثة هم «خصم، وحاكم يحكم بإقناع أحدهما، وسامعون نظار. أما الحاكم في المستقبلات فيكون الرئيس المدبر لأمر الجماعة؛ وأما في الواقعات فيكون كالمتوسط الموثوق بفحصه، وأما النظار فينظرون في قوة أحدهما وضعف الآخر، ليس إليهم غير ذلك شيء»⁽²⁹⁾.

وفصل ابن سينا الكلام في أقسام المفاوضات تلك قائلاً: «أما المشورة: فهي مخاطبة يراد بها الإقناع في أن كذا ينبغي أن يفعل لنفعه، أو أن لا يفعل لضره، وأما المنافرة: فمخاطبة يراد بها الإقناع في مدح شيء بفضيلة أو ذمه بنقيصة، وأما المشاجرة: فمخاطبة يراد بها الإقناع في شكاية ظلم، أو اعتذار بأنه لا ظلم»⁽³⁰⁾. إذن، فمجال المشورة النفع والضرر، ومجال المنافرة المدح والذم، ومجال المشاجرة الظلم والاعتذار، وهنا نلاحظ - كما هو الحال في كثير من مواضع الكتاب - العلاقة بين أرسطو وابن سينا فيما يتعلق بأقسام المفاوضات هذه حيث كان أرسطو قد قسمها إلى تشاورية واحتفالية وقضائية.



ثم يسوق ابن سينا مجموعة من الأدوات التي تعين كل من يتصدى للحديث في أحد أنواع المفاوضات السابقة وموضوعاتها المتعددة فذكر أنه «قد يعين على المشورة في أمر وضع السنن تأمل قصص من السلف»⁽³¹⁾، وأنه لابد أن يأخذ بحجج أهل الرأي في تلك الموضوعات يقول: «وإذا وجدوا بعض أهل الرأي والتصور قد اختار شيئاً، كان ذلك حجة مقنعة عندهم في أنه خير، وكان الخطيب ينتفع بالاحتجاج بذلك»⁽³²⁾.

وأضاف أيضاً ما أسماه 'اعتبار المبادئ' بوصفه آلية يتكئ عليها المشير في مشاورته يقول: «فما مبدؤه أعظم فهو أعظم، والمبدأ الذي لأعظم المعلولين أعظم، وقد يمكن أن ينصر في بعض الأوقات أن المبدأ نفسه أعظم... والذي يشهد بتقدمه الأكثر والفضل من ذوي الأبواب والبصيرة أفضل»⁽³³⁾.

كما أشار إلى المثل والتمثيل بوصفه حجة مقنعة وآلية فاعلة؛ ذلك أن «المثال هو الذي يدعم فرضية ما بدرجة معينة، ويفند فرضية أخرى بدرجة أقوى»⁽³⁴⁾ يقول ابن سينا: «ويجب أن يستكثر من ضرب الأمثال وإيراد التذاكير واقتصاص أحوال ناس هم في مثل ذلك الحكم»⁽³⁵⁾، وذكر كذلك أن «ضرب الأمثال من الأمور المستقبلية والماضية أوقع عند الجمهور في المشورة من غيره؛ لأنه أمر قد كان ودرس وبقي ذكره، وللتذكير تأثير أكثر من المشاهدة، لأن التذكير كأنه أقرب إلى الأمر العقلي الذي يختص بذوي الأبواب، والمشاهدة إلى الأمر الحسي الذي يشترك فيه الخاص والعام»⁽³⁶⁾، وأشار كذلك إلى ما يمكن لنا تسميته 'العكس' ومعناه أنه: «قد تستنبط المماذج من المذام، والصواب في المشورة من الخطأ فيها»⁽³⁷⁾.

4-4: آليات الحجاج عند ابن سينا:

حفل كتاب الخطابة لابن سينا بالعديد من الآليات الحجاجية المهمة التي يربط بينها هدف مشترك هو إيقاع التصديق وتحقيق الإقناع، ورأينا فيما سبق بعض هذه الآليات في حديث ابن سينا حول الأمور التي يقع بها الإقناع والتصديق، فذكر الاقتباس أو الاستشهاد القولي وعده من الأمور المقنعة، وذكر كذلك المثل والرأي، ونبدأ هنا في بيان هذه الآليات.

4-4-1: الاستشهاد

في ظل وجود بعض الأسباب التي قد تلقى على المتكلم عبء الوصول بالرسالة اللغوية إلى درجة ما من الوضوح أو الغموض يكون فيها قادراً على الوصول إلى المعنى المراد أو الغرض الذي يسعى إلى تحقيقه يكون على المتكلم في بعض الحالات «إزالة أية التباسات قد تطرأ ليعلم أن أفكاره قد تم نقلها»⁽³⁸⁾ بشكل فاعل، وكذلك في ظل بعض الأسباب التي قد يشكل فيها علم المخاطب أحد الضغوط التواصلية، يستطيع المتكلم أن يعود إلى «احتياطي واسع من الأقوال اللغوية، يمكنه بواسطتها توجيه الاتصال وضمان فهم النص»⁽³⁹⁾؛ ذلك أنه «يستحيل الاختصار في المحاورات على ما يعيشه المتكلم من أحداث، فننقل كلام غيرنا وننقل كلاماً لنا كان قد سبق»⁽⁴⁰⁾.

ولقد ذكر ابن سينا أن «الأشياء المقنعة: إما قول تروم منه صحة قول آخر، وإما شهادة؛ والشهادة: إما شهادة قول، وإما شهادة حال. وشهادة القول مثل الاستشهاد بقول نبي أو إمام أو حكيم أو شاعر؛ ومثل الاستشهاد يقوم يحضرون ويصدقون قول القائل مشافهة بأن الأمر كان؛ أو مثل الاستشهاد بشهادة الحاكم والسامعين بأن القول مقنع، فالأول شهادة مأثورة، والآخر شهادة محضورة»⁽⁴¹⁾.

ويعني هنا قوله الذي يخص فيه الشهادة المأثورة بالاستشهاد بقول نبي أو إمام أو حكيم أو شاعر، إذ إن هذا القول يحدد الاستشهاد بأنه عبارة مقتبسة تساق في الموقف بفرض الإقناع، وربما قد يشير هذا الإقناع إلى فعل الحاجة، والتأكيد على صحة قضية ما من خلال الشهادة المأثورة، فالشاهد يمثل لبعض الحجج الجاهزة غير الصناعية التي قد يعبر عنها في الخطابة العربية عن طريق «تضمين الآيات القرآنية والأحاديث وأبيات الشعر والأمثال والحكم، وهي حجج جاهزة تكتسب قوتها من مصدرها ومن مصادقة الناس عليها وتواترها»⁽⁴²⁾.

إن الاستشهاد بوجه عام هو إضفاء القبول على فكرة ما «باللجوء إلى حدث قديم واقعي أو خرافي أو أسطوري أو منتم إلى التراث الأدبي أو حدث صناعي احتمالي أو خيالي، فتسلك هذه الفكرة أو الواقعة ضمن نفس الخيط الذي يسلك فيه الحدث القديم أو الموروث فنعتبرهما معاً بدرجة واحدة ضمن نفس الصنف من الوقائع»⁽⁴³⁾.

فالاستشهاد هنا فعل كلامي ناجم عن الاقتباس بوصفه آلية حاجية تنبه إليها ابن سينا، ويمكن في هذا السياق أن نضيف هنا 'التذكير' بوصفه عملية إدراكية لها أثرها في فهم الاستشهاد، وقد تحدث عنه ابن سينا قائلاً: «وللتذكير تأثير أكثر من المشاهدة، لأن التذكير كأنه أقرب إلى الأمر العقلي الذي يختص بذوي الألباب، والمشاهدة إلى الأمر الحسي الذي يشترك فيه الخاص والعام»⁽⁴⁴⁾.

4-4-1-2: المثل وأنواعه وخطاباته:

المثل من الأمور التي يلجأ إليها عند الحاجة إلى التدليل على رأي أو تحقيق التصديق به لدى المستمع، فعمد ابن سينا إلى تعريف المثل على النحو التالي: «وهو الذي نسميه ههنا برهانات، ونقول: إن الأمثلة على ضربين: أمثلة من أمور مقر بكونها يقاس عليها غيرها سواء كانت أموراً موجودة أو حوادث وجدت في زمان ماض، أو أمثلة سائرة»⁽⁴⁵⁾، ولعل تسمية المثل بالبرهان هنا دليل على القوة الحجاجية التي يتمتع بها المثل في الخطاب الحجاجي فيلعب المثل دوراً مهماً في الحجاج، حيث «إن التمثيل يسقط علاقات مستفادة سابقاً على مجال مجهول أو يبعد علاقات جديدة من منطلق تشابه ما»⁽⁴⁶⁾.

ومن خلال آلية الإسقاط التي يمارس المثل فعله الإقناعي من خلالها نجد أن المثل يلوح على المعاني المقصودة معتمداً في هذا على المتلقي وقدرته على استنتاج العلاقات بين المثل وبين مقصود المتكلم وعلاقته بموضوع الحديث، وهذا الأمر يتماشى مع ملاحظة هونيك



التي رأى فيها أن المثل يستخدم علامات لغوية مميزة كي يستثير في المتلقي استجابة محددة⁽⁴⁷⁾، ويتمشى كذلك مع ملاحظة ميسون أن الرموز اللغوية داخل المثل تستخدم من أجل 'التلميح'⁽⁴⁸⁾، وملاحظة ابن الأثير التي ذكر من خلالها أن 'الأمثال... يلوح بها على المعاني تلويحاً'⁽⁴⁹⁾.

ولقد أضاف ابن سينا إلى النوعين السابقين نوعاً ثالثاً من أنواع المثل يقول: «ومنها ما اخترعه الإنسان: فمن ذلك مثل وحكاية تجعل له حكماً وتجعله كأنه قد كان، وهو ممكن الكون، إلا أنه لا رواية له، ولا سير مثل به»⁽⁵⁰⁾، وهنا نرى أن اختراع الإنسان لمثل ما يشترط فيه أن يكون هذا المثل ممكن الوقوع أو يكون في حكم الواقع لأن الوقوع والتحقق يجعل المثل برهاناً به يتحقق التصديق وتنجع المشورة، لذا نراه يضيف إلى ما سبق قسماً آخر، ولكن هذا القسم من وجهة نظر ابن سينا لا يمكن الاعتماد عليه في تحقيق القصد، يقول: 'ومنها (أي الأمثال) ما هو كلام كاذب، مثل ما في كتاب كليلة ودمنة'⁽⁵¹⁾.

وعليه يمكن القول إن المثل في المشورة أقسام أربعة: مثل بالحقيقة، ومثل مضروب، وثالث مخترع، ورابع مكذوب، ولا يعول على الرابع هنا لأنه لا يقع منه تصديق ولا يكون برهاناً إنما يكون - من وجهة نظري - استثناساً يقع بعد التصديق ولا يقع التصديق به منفرداً، وهنا يضرب ابن سينا مجموعة من الأمثلة التي تبين تلك الأنواع يقول: «فمثال المثال بالحقيقة، ما يقال: لا ينبغي لك أيها الملك أن تستهين بأمر الجواسيس ففلان قد استهان فندم، ومثال المثل المضروب ما قال سقراط: إن من يحترم الرأس بالقرعة كمن يحرم المصارعة بالقرعة. فإن تحريم المصارعة بالقرعة لم يكن أمراً قد وجد وأعقب خطأ، بل أمراً قد اختلق فرضه، وبه يضير فيه الخطأ، فنقل الخطأ منه إلى غيره، وأما الثالث: فكضرب بعض المشيرين مثلاً، وهو يشير على قومه بشدة التيقظ، وأن لا يذعنوا لواحد وعدهم بتخليصهم عن يدي متسلط عليهم عنيف بهم، فإنه قال لقومه: إياكم وأن تصيروا بحالكم إلى ما صار إليه الفرس، عندما زاحمه الأيل في مرعاه، نغصه عليه، ففزع إلى إنسان من الناس يعتصم بمعونته، ويقول له: هل لك في إنقاذي من يدي هذا الأيل؟ فأنعم الإنسان له الإجابة على شرط أن يسمح بالتقام ما يلجمه، وبتمطيطه ظهره وهو ممسك قضيبها، فلما أذعن له، صار فيما هو شر له من الأيل»⁽⁵²⁾.

ولنا على النص السابق ملاحظة فيما يخص النوع الثاني وهو المثل المضروب من قبل سقراط؛ ذلك أن ابن سينا قد بين من خلاله الطريقة التي يعمل بها المثل في إيقاع التصديق والافتناع، وتتلخص هذه الطريقة في نقل الحكم من المثل وقصته إلى الحكم المتعلق بالقضية أو الموقف المراد بالتصديق، وهنا يمكن القول بأن التأويل الاستعاري يعد آلية فاعلة لدى المتلقي في جني ثمرة المثل والتمثيل. فالمتكلم يقصد بالأمثال أن تنتقل منه إلى حكم الدعوى المطروحة وإسقاط حكم هذا المثل على تلك الدعوى.

ولقد ربط ابن سينا بين المثل وخطاب المشورة، والداعي إليه في المشورة ببينه ابن سينا في قوله: «وأكثر ما ينتفع بهذه الأمثلة في المشورة، حين يعز وجود جزئيات مشاكلة،

فتخترع، فإن اختراعها يسير، لكن موقع الموجود المشهود به أكد⁽⁵³⁾. وهنا نرى أن الاختراع وإن كان يقع به التصديق والاقتناع إلا أن آلية المثل في تحقيقها هذا الغرض تختلف من حيث القوة من نوع إلى آخر، وهذا مراد قوله من المقتبس السابق: «لكن موقع الموجود المشهور به أكد».

ثم ينتقل ابن سينا لبيان أسباب الحاجة إلى التذرع بالمثل، يقول: «والفزع إلى المثل إنما يقع عند عوز التفكير، فإن التفكير أولى أن يوقع التصديق، وأما إذا أورد المثل لا على أنه المقنع نفسه، بل على أنه شاهد لضمير مصنع، أو مصحح لمقدمة كبرى في الضمير، على ما تحققته قبل، فإنه يكون في أول القسمين نافعا، وفي الثاني ضرورياً، وتكون منزلة المثل في تثبيت الكلي منزلة الاستقراء»⁽⁵⁴⁾.

وهنا نرى أن الحاجة إلى المثل قد تكون من باب النفع أو الضرورة حسب علاقة هذا المثل بالقضية المراد بها إيقاع التصديق والاقتناع ورتبته من حيث تقديمه على القضية أو تأخيرها عنها كما سيتبين، فمن الأمثال ما هو نافع، ومنها ما هو ضروري، والنافع هو شاهد الضمير المصنوع، والضروري هو مصحح المقدمة الكبرى في الضمير.

والضمير هنا هو القياس الذي «اكتفى بمقدمته الصغرى، وأهملت الكبرى، خشية ظهور كذبها أو إمكان معارضتها، كقول القائل: هذا الشاب متردد في ظلمة الليل، فهو إذن منتهز لفرصة التلصص، وفي هذا ما يكفي للإقناع الخطابي، ولو ذكرت الكبرى، وقيل: كل متردد في ظلمة الليل منتهز لفرصة التلصص، لبان تهافت الدليل وفات الإقناع المنشود»⁽⁵⁵⁾.

ثم ينتقل ابن سينا إلى بيان رتبة المثل وأثر هذه الرتبة في الإقناع، وهذا أمر مهم لا بد من التنبيه إليه في الحجاج، يقول ابن سينا: «فإذا قدم الخطيب الضمير، ثم أيدّه بالشاهد، على أنه نافع أو ضروري، كان قد تم الإقناع، فإن الشاهد مقنع... فأما إذا أورد المثل أولاً واعتمده، ثم أورد الدعوى بعده، فتكون الدعوى قد صادف الاستعداد من الأنفس لقبوله ولم ترد عليها بغتة فیتنبه لإنكارها»⁽⁵⁶⁾، والعلة هنا يبينها ابن سينا بقوله: «فالفرض في هذا أن الضمير إذا كان محوجاً إلى تصحيحه بالمثل، فلأن يبتدئ بالمثل أولى من أن يبتدئ بالضمير، وأما إذا كان المثل للاستظهار، فلا بأس في تقديمه أو تأخيرها»⁽⁵⁷⁾. فالمثال رتبته التقديم إذا كان الغرض منه تصحيح ما وقع في الضمير، ورتبة المثل تكون حرة حيث يقدم ويؤخر ولا ضير في هذا إذا كان الغرض منه هو الاستظهار.

ومن شروط المثل أن يختص به الرجل المظنون به التجربة والخبرة كما سنرى في شروط الرأي كذلك، وأن تكون الأمثال من الأمثال المقبولة السائرة، يقول ابن سينا: «وينبغي أن نورد أيضاً الأمثلة المقبولة السائرة على أنها أحكام كلية»⁽⁵⁸⁾.

4-4-2: الرأي، فاعليته وشروطه:

الرأي عند ابن سينا هو قضية كلية تدور حول أمور عملية وتقع من جهة ما يؤثر أو يتجنب من هذه الأمور، ولكن للرأي مجموعة من الشروط العامة التي يسوقها ابن سينا على النحو



التالي: «ليس كل الناس يليق به استعمال الكلام الرأبي واختراع ضرب الأمثلة، بل إنما يليق ذلك بالمشايخ، لأنهم المرموقون بعين التمييز؛ فتكون أحكامهم الكلية متلقاة بالإذعان، وهم المصلون بهم كثرة التجارب؛ فتكون أمثالهم التي يضربونها معددة في الكائن، فإن تكلف الفمر الذي لم يجرب لضرب الأمثال وإيراد الشواهد من الأحوال، فهو شروع منه فيما لا يعني وإساءة الأدب»⁽⁵⁹⁾.

فاستعمال المثل وتقديم الآراء إنما هو منوط بأهل الخبرة إذ يلقون من الناس قبولاً لكثرة تجاربهم وطول خبرتهم في الحياة، وهذا ما لا يلقاه إذا صدر من الصغير، ومن شروط الرأي أيضاً أن يدور حول أمور كلية تتسم بالكثرة، يقول ابن سينا: «فالرأي إنما يوجد كلياً، ويعبر عنه مهملًا، وربما اشترط فيه الأمر الأكثر، وربما اقتصر على الكثير، فتارة يقال: إن كذا كذا، إيهامًا للكلية، وتارة يقال: أكثر كذا كذا، وتارة يقال: كثيرًا ما كان من كذا كذا، وهذا مما يقنع بالتكلف والاستكراه»⁽⁶⁰⁾.

ومن الشروط العامة أيضاً أن يتفق الرأي مع ضوابط المجتمع وقيمه وأحكام شرائعه، يقول ابن سينا: «وينبغي أيضاً أن نورد في الرأي ما كان الجمهور يرونه مما أجمعوا عليه لسنة أو عادة، وإن لم يكن من الذائعات المطلقة، وذلك مثل استعمالنا في شريعتنا: أن المتعة ظلم، وأن كذف المحصنات يوجب حد الثمانين، فإن أحكام الشرائع آراء جليلة»⁽⁶¹⁾.

ومن شروطه أيضاً «أن تستعمل الآراء التي في غاية الفشو، حتى يجتمع فيها أن تكون آراء وأمثلة، مثل قولهم: اعرف ذاتك»⁽⁶²⁾، ولكن مثل هذه الآراء التي تصل إلى درجة المثل أو تتصل به ربما تصلح في الأضداد؛ أي تصلح في سياقين متضادين لذا يضيف ابن سينا إلى ما سبق قوله: «وهذه من الآراء التي تصلح للأضداد، إذ يصلح هذا للمدح والذم، وكذلك: لو عرفت خلقك، لما استعظمت هذا منك، فإن هذا أيضاً يصلح للأضداد، إذ هذا يصلح للشكاية والإشكاء»⁽⁶³⁾.

ويربط ابن سينا بين هذه الآراء وبين ما تفعله في النفس من عواطف انفعالات فتكون بهذا أقوالاً انفعالية يقول: «وبعض هذه تكون فاعلة في النفس انفعالات، كما تقول للمشتعل غضبا عن شيء بلغه: إن أمثال هذه السعاليات بقدر علمي لكاذبة. فإن هذا ربما أهدأ غيظه، وكما تقول: طوبى لمن عرف قدر نفسه، فلم ينتصب لقيادة الجيوش، فإن هذا يسخط من انتصب لها، فهذه من جملة ما يؤثر انفعالات»⁽⁶⁴⁾.

وكما تكون هذه الآراء أقوالاً انفعالية تكون كذلك خلقية ترتبط بالأخلاق ولهذا أثر كبير نوضحه في موضعه، يقول ابن سينا: 'وقد تكون أقوال رأيية أخرى خلقية، كقولهم: ليس ينبغي أن يحب المرء بقدر ما يبغض، بل أن تكون محبته للحبيب أكثر من بغضه للبغيف»⁽⁶⁵⁾.

ومن ثم ينبه ابن سينا على أنه لابد في الرأي أن يكون لفظه مطابقاً لمعناه وإلا احتج إلى الشرح لضبط هذا القصور، يقول ابن سينا: «وينبغي أن يجتهد في كل موضع حتى يكون اللفظ المعبر به مطابقاً لكنه ما في الضمير، فإن قصر اللفظ عن مطابقة المعنى، ولم يخرج خروجاً مغنياً عن الشرح، فعليه معاودة الشرح»⁽⁶⁶⁾، والمثال على هذا يسوقه ابن سينا على

النحو التالي: «ليس ينبغي أن يقول: أحب، لا كما تبغض، يسكت، فإن هذا غير شارح، بل يقول: إنه ينبغي أن يحب الحبيب، لا بقدر ما يبغض البغيض، كما قال قوم، ولكن يجب أن يكون أكد المحبة دائماً، ثم يعطي العلة، فيقول: أما المساواة بين الحب والبغض فهو طريقة الغدار الذي لا يثبت على العهد، والمكار الذي لا يصلح عنده انعقاد الميثاق، أو يقول على وجه آخر: ينبغي أن تشتد محبة الحبيب، كما ينبغي أن يشتد بغض الشرير، وهذا أيضاً إيراد العلة في المقابلة»⁽⁶⁷⁾.

فقله: أحب لا كما تبغض، قول يقصر فيه اللفظ عن أداء المعنى على الوجه الذي يجعله رأياً نافعاً؛ فلزم صاحبه أن يأتي بالشرح أو العلة التي تؤكد هذا الرأي في النفس، فلكي يكون الرأي نافعاً فاعلاً وجب وجود علة تستدعي قبوله ونفعه، يقول ابن سينا: «والتفكير الرأيي قريب من المستنتجة التامة، ونتائج الآراء، إذا أخذت بانفرادها، هي أيضاً آراء، كما أن مقدماتها آراء، لكنها إنما تكون تفكيراً إقناعياً، إذا قرنت بها العلة»⁽⁶⁸⁾، ولكن هذا الشرط ليس على إطلاقه فيما يخص قبول الرأي إنما هو شرط خاص لنوع محدد من الآراء، وهذا الأمر يتبين لنا من تقسيم ابن سينا لأنواع الرأي.

4-4-2: أنواع الرأي عند ابن سينا:

فالرأي عند ابن سينا على أربعة أقسام يبينها قوله: «رأي لا يحتاج إلى قرن كلام به لظهوره في نفسه، ورأي لا يحتاج إلى ذلك لظهوره عند المخاطب، أو عند أهل البصر، ورأي يحتاج أن يقرن بكلام آخر ليؤدي إلى المطلوب»⁽⁶⁹⁾.

والنوع الأخير هنا هو الذي يحتاج إلى قول يجعله يؤدي المراد، وهو عند ابن سينا على قسمين، يقول ابن سينا: «وهذا على قسمين: لأنه إما أن يكون ذلك الكلام هو نتيجة عنه، أو يكون منتجاً إياه، فإذا كانت نتيجة عنه، كان هو بالحقيقة ليس ضميراً على المطلوب، بل جزءاً من الضمير، كأنه جزء قياس مركب، وإن كان يحتاج إلى ما ينتجه، فيكون هو الضمير القريب، وليس جزءاً من الضمير البتة، فإن القياس القريب ليس كالبعيد، فإن البعيد ينتج على أنه جزء قول مفلح، والقريب ينتج الشيء بذاته لا على أنه جزء شيء»⁽⁷⁰⁾.

ولعل بيان المقتبس السابق يقتضي العودة إلى مثال ضربه ابن سينا جاء فيه: «مثل قولنا: إن معرفة الأحداث بالحكمة فضول، فهو رأي، ونتيجة رأي، وهو أنهم (أي الحكماء) حينئذ يكونون مدخريين ما لا ينتفعون به، لكنه إذا أخذ الرأي الذي هو نتيجة وحده، لم ينتفع به، لأنه لا ينفع، إذ ليس مقبولاً بنفسه، إذ القبول يناله بعد مقدمة، هي علة قبوله، فينبغي أن يقرن ذلك به، فينتج، ثم تستعمل النتيجة، فيكون الضمير جميع ذلك القول»⁽⁷¹⁾.

ولكن ليس هذا هو السبب الوحيد وراء وجوب اقتران الرأي بعلته وقرينته إذ إن ثمة أمثلة أخرى تؤكد وجوب مثل هذا الاقتران، يقول ابن سينا: «ومن الآراء التي تحتاج أن يقرن بها قول آخر حتى تتزوج وتستمر وتقبل ما يكون انفراده غير مقتصر به على أن يجهل، ولا يتسارع إلى قبوله فقط، بل يكون معرضاً إياه أيضاً للشبهة»⁽⁷²⁾.



فبعض أقاويل الرأي منفردة تكون مجهولة وغير مقبولة بل إنها قد تكون معرضة صاحبها للاتهام ما لم تنضاف إليها العلة، يستكمل ابن سينا هذه الفكرة قائلاً: «فما لم تقرر به القول الآخر لم يتعرض للإحماد، لا نشك في أن الأولى في مثله على ما ذكرناه من غيره أن تقدم تلك القرينة به عليه، مثل قول القائل: قد ينبغي لمثلي أن لا يتأدب، فإن هذا إذا ذكر وحده استشنع، فإذا قدم عليه، فقل: ينبغي لمثلي من الراغبين في أن يأمن غوائل الحساد أن لا يتأدب، فحينئذ ربما اقنع»⁽⁷³⁾.

4-4-2: الرأي ورتبة العلة:

لعل المثال السابق يطلعنا على أمر مهم وهو رتبة العلة ووجوب تقديمها على الرأي وذلك في حالة ما إذا كان هذا الرأي يتضمن ما لا يلقي قبولاً لدى جمهور المستمعين وفق عقائدهم والنسق القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم تقديم العلة أولى هنا لدفع الشبهة أو الجناية، ذلك أن المحتوى الدلالي للرأي في المثال السابق يتفق الناس على اعتباره خرقاً لذلك النسق، وعليه يستكمل ابن سينا تلك الفكرة قائلاً: «وأما المجهول الذي لا تعرف شناعته ولا حمده، فلا بأس أن تقرر العلة به مقدمة أو مؤخرة»⁽⁷⁴⁾.

4-4-3: فائدة الرأي:

ونختم الحديث عن الرأي هنا بالمنافع التي تكون له عند السامعين، وننبه على أن الرأي إنما هو قضية كلية، يقول ابن سينا: «ولإيراد الكلام الرأبي منافع عند السامعين: منها ما يتعلق بثقل فهمهم وبلادتهم، فإنهم إذا كانت عندهم جزئيات مجربة تحت حكم، قصرُوا عن رفعه إلى حكم عام، فأورد عليهم الحكم العامي، طالعوا دفعة جميع جزئياتهم، وفرحوا بذلك كأثمهم أصابوا حاجتهم، وربما كان القول الكلي غير محمود، لكنه إذا وقع مطابقاً لجزئيات أهمتهم، حمدوه وقبلوه في الوقت، كالمأذّي بعدة جيران فساق أو بأولاد عقاق إذا سمع قول القائل: الجيران شر الخليفة، وقول: لا خير في اتخاذ الأولاد، فرح جداً بذلك، وتلقاه بالتصديق»⁽⁷⁵⁾.

ولكن هذا الأمر يتطلب معرفة من المتكلم بهذا الكلام لأحوال المخاطب التي تجعله يتقبل هذا الرأي أو ذاك، ومن ثم يؤكد ابن سينا على هذا قائلاً: «فلذلك ينبغي أن يكون المتكلم بصيراً بحال السامع والحاكم، وإلى نحو حاجته بالقول الكلي»⁽⁷⁶⁾. ويستكمل الحديث عن منافع الرأي قائلاً: «ومن منافع الرأي أن يجعل الكلام خلقياً، أي حكماً في الأخلاق، هذا مما يفخم به الكلام، ويصير قائله كالسَّانِّ والشارع، ويلتذ بمثله من الخطباء والمخاطبين»⁽⁷⁷⁾.

5. بلاغة الأداء الحجّاجي

شغلت البلاغة في كتاب ابن سينا جزءاً ليس هيناً، كما تناثرت في ثنايا الكتاب ملاحظات بلاغية مهمة، وتوزعت هذه الملاحظات على صنفين: ملاحظات عامة تبين الخطوط العريضة التي تتماس فيها هذه الملاحظات مع البحث البلاغي بصورة عامة، وملاحظات خاصة يربط

ابن سينا بينها وبين الأغراض الخطابية، ونبين هنا الملاحظات العامة، ومن ثم نتبعها الملاحظات الخاصة. وقد قسمناها إلى أقسام ثلاثة، هي: الألفاظ والنظم والأداء الصوتي. من الأمور العامة المهمة هنا أن ابن سينا على علم تام بالمفاهيم البلاغية الأساسية، فيرى على سبيل المثال وجوب 'المناسبة' و'اختيار الوقت' و'هجر العامي'، وهي أمور مهمة بالنسبة إلى المتكلم تعين في نهاية الأمر على تحصيله البلاغة والفصاحة، يقول: «يجب أن يقال في كل شيء بما يناسبه، ولا يقصر في الأمور العالية، ولا يفرط في الأمور المتواضعة»⁽⁷⁸⁾، و«أن يهجر اللفظ العامي السفسافي الذي لا يستعمله إلا العامة»⁽⁷⁹⁾، و«أما وجوب اختيار الوقت لكل عمل من هذه بحسبه، فهو أمر يعم كل شيء»⁽⁸⁰⁾. أما الملاحظات الخاصة، فبيانها كما يلي:

5-1: البلاغة الخاصة بالألفاظ:

باب مهم من أبواب الأداء الحجاجي حيث يلتفت ابن سينا هنا إلى أهمية تحسين الألفاظ بما يناسب المعاني التي يريد المتكلم أدائها، ويربط الخطابة في هذا الأمر بالشعر ويرى أنهما في هذا الباب يختلطان عن التعاليم حيث يكفي في الألفاظ المستخدمة في التعاليم أن تكون مفهومة، غير مشتركة ولا مستعارة وأن تطابق المعاني، وذلك لأن مدار الأمر في التعاليم على التصديق وبذلك فإنه يرى أن التصديق في التعليم يقع بأي عبارة كانت إذا عبرت عن المعنى، ولكن في الخطابة والشعر الأمر مختلف يقول: «واعلم أن الاشتغال بتحسين الألفاظ في صناعة الخطابة والشعر أمر عظيم الجدوى... وأما الإقناع في الخطابة والتخييل في الشعر فيختلف في المعنى الواحد بعينه بحسب الألفاظ التي تكسوه، فينبغي أن يجتهد حتى يعبر عنها بلفظ يجعله مطنوناً في الخطابة، متخيلاً في الشعر، فإن اللفظ الجزل يوهم أن المعنى جزل، واللفظ السفساف يجعل المعنى كالسفساف؛ والعبارة بوقار تجعل المعنى كأنه أمر ثابت، والعبارة المستعجلة تجعل المعنى كشيء سيال، ولذلك فإن المشتغلين بالحقائق المتمكنين من المعرفة المتحلين بالصدق لا يتعاطون طريقة تزيين الألفاظ، فلا المهندس ولا معلم آخر يعنيه الاشتغال بالألفاظ وتحسينها»⁽⁸¹⁾.

هنا يقصر ابن سينا طريقة تزيين الألفاظ وسيلة لتزيين المعاني على الخطابة والشعر، ويشير إلى أهمية اختيار اللفظ المناسب للمعنى المناسب وكأن اللفظ خادم للمعنى، والمعنى مقدم عليه سابق في الفكر قبل وجود اللفظ الذي يعبر عنه، لذا يشير إلى أهمية أن يخرج هذا المعنى أو ذاك في لفظ يحقق فائدة الخطاب وقصده.

ولعل للفظ دوراً كبيراً في عملية الإقناع نتبينه عند ابن سينا من قوله: «اللفظ سلطان عظيم، وهو أنه يبلغ به إذا أحكمت صنعته ما لا يبلغ بالمعنى لما يتبعه أو يقارنه من التخييل، فإذا عان النفس لما تهيوها له قوة اللفظ يقرب البعيد من التصديق»⁽⁸²⁾، ومن ثم حدد بعض الشروط الخاصة بالألفاظ المستخدمة في الخطابة وفي غيرها من الخطابات المشاركة لها في تحقيق درجة ما من درجات الإقناع.



وكان ابن سينا قد بين في الفصل الثاني من المقالة الرابعة كيفية اختيار اللفظ، يقول: «يجب أول كل شيء أن تكون فصيحة صحيحة، لا لحن فيها بحسب اللغة، فإن اللحن يركك الكلام ويرذله»⁽⁸³⁾. وهذا أول الشروط الخاصة باختيار الألفاظ، وهو شرط الصحة والسلامة من اللحن.

إن ألفاظ اللغة تنماز بالعديد من العلاقات الدلالية كالاشتراك والترادف والأضداد وغيرها، ولعل هذه الظواهر في مجملها تشير إلى ثراء اللغة بشكل من الأشكال، ولكن القضية في التواصل عامة والإقناع خاصة ليست هي ثراء اللغة بقدر تأدية المعاني على الصورة الصحيحة التي لا لبس فيها، وهنا يطالعنا ابن سينا ببعض الشروط التي يجب توافرها فيما يتعلق بهذه القضية حيث يشير إلى ضرورة «أن تكون الألفاظ التي لا يراد فيها التشبيه والاستعارة ألفاظاً خاصة غير مشتركة»⁽⁸⁴⁾، ومعنية حديث ابن سينا أننا إذا لم نعد إلى استعارة أو تشبيه على الخصائص التي تميزهما من حيث قدرة الألفاظ فيهما على الدلالة المزدوجة والاشتراك فإنه ينبغي استعمال اللفظ خاصاً أحادي الدلالة غير مشترك. من ناحية أخرى تتصل بحديثه الفائق يشير ابن سينا - بشأن الأضداد وعدم استعمال ألفاظ تؤدي إلى مغالطة- إلى أنه ينبغي أن «لا تكون فيها [أي الألفاظ] مغلفة وتوهم بمعناها الواحد الشيء وضده»⁽⁸⁵⁾.

ومن المسائل المتعلقة باللفظ هنا تقسيم ابن سينا للألفاظ إلى لفظ معتدل، وآخر معدول، والمعتدل كما نفهم من حديثه هو الذي يصيب جوهر الدلالة الخاصة به حيث يشير بالجوهر إلى مدلوله، فتتوصل دلالته بصورة موجزة واضحة، وعكس هذا اللفظ المعدول الذي يشير إلى مدلوله بالعرض، وقد بين ابن سينا أن من المفضل استعمال اللفظ المعتدل، ولكنه في الوقت عينه صرح بأن ثمة مواقف يمكن أن يستخدم فيها ذلك المعدول، وهي مواضع التعريض والتهويل والتعجب والتغريب، يقول ابن سينا: «وليس يحسن استعمال المعدول حيث يوجد اللفظ المعتدل، الموجز، المحصل، فإن المعدول لا يدل النفس على معنى تقع عنده، بل إنما يدل على المراد بالعرض كما علمت، فيجب أن لا تعتقد أن في استعماله كل تلك الفصاحة والشرف، بل يجب أن تستعملها في التعريضات حيث يكره التصريح، وفي التهويلات، وحيث يراد التعجب والتغريب»⁽⁸⁶⁾.

وهنا لا يزال ابن سينا يشدد على وضوح الألفاظ ودلالاتها بتجنب ما قد يعرضها لسوء الفهم، وفي هذا تأكيد على فهمه لطبيعة الإقناع والقصد منه بتبيان الوسائل المعينة عليه، ويتضح هذا من خلال ما جعله ابن سينا هدفاً للمتكلم في نهاية الأمر، وهو قوله: «أن يجعل [أي المتكلم] الكلام عفوا حسن الدلالة»⁽⁸⁷⁾.

2-5: البلاغة في النظم والظواهر التركيبية:

راعى ابن سينا في أحيان كثيرة أمر النظم والتماسك، وطرأ على بناء العبارات على نحو يجعلها تعبر عن معانيها وتؤديها خير أداء، وذلك لما لهذا من أثر ينعكس على الغرض الذي من أجله تم بناء الخطاب، فتجد له ملاحظات خاصة بمراعاة الرباطات وتماها، وعدم إدخال كلام في كلام، وملاحظات أخرى خاصة بدلالة الألفاظ داخل التراكيب، وندل على هذا بما يلي:

يؤكد ابن سينا على الاستعمال الصحيح للروابط، يقول: «ثم ينبغي أن تراعى الرباطات بتمامها، والرباطات هي الحروف التي يقتضي النطق بها عودها مرة أخرى، وارتباط كلام بها، فينبغي أن لا ينسى إعادتها، أو أن لا ينسى الكلام المرتبط بها، مثل أنه إذا قال: أما أنا فقد قلت كذا، فينبغي أن يتمم الكلام فيقول: وأما أنت أو إنسان آخر فلم يفعل كذا... وأن لا يبعد بين الرباطين بحشو دخيل ينسي ما بينهما من الوصلة، وأن يراعي حقه من التقديم والتأخير»⁽⁸⁸⁾، و«أن لا يدخل رباط بين رباط وبين جوابه إلا في بعض المواضع»⁽⁸⁹⁾، فأمر الرباطات واستعمالها -هنا كما نتبين من كلام ابن سينا- مرتبط بالتمام التركيبي ومراعاة الترتيب بين أجزاء القول، كما يشير ابن سينا إلى أن «من الأشياء المفسدة لرونق النظم إدخال كلام في كلام»⁽⁹⁰⁾.

أما عن استعمال الكلمات فيجب فيه مراعاة العلاقة بين اللفظ ووظيفته داخل التركيب بحيث تكون دلالاته واضحة لا غامضة ولا ملتبسة، يقول ابن سينا: «يحدّر إيقاع اللفظ موقعاً يمكن أن تقتدر دلالاته بموضعين مختلفين كقول بعضهم: إن هذا القول كان دائماً للرجال الحكماء؛ لأن الدائم لا يدري أهو في شرط الموضوع أو في شرط المحمول... فيحتاج ضرورة إلى علامة تتصل به: إما في الكتابة فإلى الشكل والإعجام وإما في العبارة فإلى مثل ذلك في الدلالة»⁽⁹¹⁾.

ويرتبط بأمر النظم هنا ملاحظات ابن سينا الخاصة بمراعاة المتكلم لأمر التنشئة والجمع والإفراد، والتذكير والتأنيث وما يتصل بهذا من شروط وتصاريف تركيبية، يقول ابن سينا: «أن يراعي أمر التأنيث والتذكير ما كان بعلامة، وما لم يكن بعلامة حتى لا يقع فيه غلط»⁽⁹²⁾، ويقول أيضاً: «أن يراعي أمر الجمع والتثنية والوحدان والتصاريف التي تختص بها»⁽⁹³⁾.

والحقيقة أن مثل هذه الأمور تتصل بنظم الجمل والخطاب، وتقع من حيث التركيب تحت مسمى Agreement أي التطابق، ومن حيث الدلالة تحت مسمى Concord أي الموافقة، وهذه الأمور لها أثرها في تبيان العلاقات التي تربط بين عناصر بناء الجمل والخطابات بحيث يؤدي عدم ضبطها إلى التباس تركيبى ودلالي يقع تحت مسمى Disagreement أو Mismatch أي عدم المطابقة⁽⁹⁴⁾.

كما يشير ابن سينا إلى أهمية الوصل والفصل في الكلام وأثره في تجميل الخطاب يقول: «وإذا كان الكلام مقطوعاً ليس فيه اتصالات وانفصالات، لم يلتذ به، وهذا الوصل والفصل وزن ما للكلام»⁽⁹⁵⁾.

كما أشار إلى ظواهر أخرى متعلقة بالخطاب كظاهرة الإيجاز والإطناب، فقال: «اعلم أن الكلام ربما نفع إيجازه حين يراد الإفهام الوحي ويوثق بتعقب الإقناع إياه لمعرفة حال السامع أو حال الأداء»⁽⁹⁶⁾. وهنا نلاحظ أن رقابة المتكلم لأدائه ولحال السامع هي العنصر الفاعل في القصد إلى الإيجاز والتحقق من إمكانية إصابة الإقناع به على تلك الصورة، ولكن ليس الإيجاز في الأحوال جميعها على الوصف السابق، يقول ابن سينا: «وربما نفعت بسطة الإسهاب به حين يراد توكيد الإقناع والتهويل، فيجب أن تبدل الألفاظ المفردة بالأقاويل»⁽⁹⁷⁾، فالإطناب



هنا يراد منه تأكيد الإقناع وفقاً لرقابة المتكلم للأداء أو لكي يوافق بها حال السامع، ويتم هذا عن طريق التبديل، ومن طرائقه أيضاً عند ابن سينا «ترك الروابط، وحذف حروف الإضافة والصلات، إذا وقع عنها استغناء»⁽⁹⁸⁾.

وأظن أن التبديل هنا ربما يكون مشروطاً بتساوي الطرفين -الحاصل بينهما- في القيم الدلالية الخاصة بهما، ناهيك عن الأسباب الاجتماعية التي تدفع نحو ضرورة بعض حالات هذا التبديل، وهو ما فطن إليه ابن سينا في قوله: «وقد يبدل الاسم بالقول إذا كان الصريح يستبشع مثل الاسم لفرج النساء، فالأحسن أن يبدل فيقال: عورة النساء، وكما يبدل اسم الحيض بدم النساء، ويبدل الاسم الصريح للجماع بلمس النساء، وربما بدل الاسم بالصفة المفردة، فيقال بدل الاسم الصريح للجماع: الوطاء، وبدل اسم ذلك الذي لهن: العورة، وربما تركت الصفة، وفزع إلى التشبيه والاستعارة»⁽⁹⁹⁾.

3-5: بلاغة الأداء الصوتي:

إن الأداء الصوتي والتنويعات الصوتية التي يمارسها المتكلم على رسالته بوصفها حجة أو نتيجة له أثر بالغ الأهمية في عملية الاستدلال والإقناع، فإذا خلا الخطاب من مثل هذه التنويعات والأداءات التي تختلف باختلاف طبيعة المنطوق - في ظل علاقته بمنطوقات سابقة أو لاحقة- ربما عطل هذا أمر التناسق والسلاسة التي يجب أن يتشع بها الخطاب بصورة عامة والحجاجي منه بصورة خاصة، وجاءت الرسالة بعيدة عن مرادها ودلالاتها بصورة أو أخرى. ففي الفصل الأول من المقالة الرابعة التي تشكل القسم الأخير من كتاب الخطابة لابن سينا نرى أن الحديث يجري في هذا الفصل حول 'التحسينات واختيار الألفاظ للتعبيرات' أو ما يسميه ابن سينا التوابع والترتيبات والتحسينات، فيه يقصد ابن سينا إلى هذه الأشياء مبيناً أن «بعضها متعلق باللفظ، وبعضها متعلق بالترتيب، وبعضها متعلق بهيئات المتكلمين، وهي أمور خارجة عن اللفظ والمعنى»⁽¹⁰⁰⁾.

والحقيقة إن تنبيه ابن سينا على أن مثل هذه الأمور خارجة عن اللفظ والمعنى يؤكد على الشكلية النسبية لمثل هذه الأمور وعدم اتصالها ببنية الخطاب الإقناعي المنطقية -وهو الخطاب هنا بطبيعة الحال- إنما هي أمور خارجة عن ذلك الخطاب تتعلق من وجهة نظرنا بالأداء أو كيفية تقديم هذا الخطاب لدى الجمهور المقصود بالإقناع تبعاً للسياق الاتصالي والمقامات المختلفة ومدى التفاعل بين الملفوظ الذي يقصد به المتكلم إلى تحقيق غرض ما والسياق الذي يعين المتكلم أو حتى يعوقه عن أداء هذا الغرض.

3-5: 1: بلاغة النغم والأداء الصوتي:

لعل ما تم تفصيله من قبل ابن سينا في هذا الفصل يتعلق بالنغم في قسم كبير منه، وعند هذا العنصر يمكن أن نقول إن النغم هو جانب مهم من جوانب الأداء المتعلقة بمقصود تحقيق المتكلم قوى إنجازية متغيرة متعددة بحسب طريقة الأداء الصوتي للخطاب، وهنا تحقق لنا العودة إلى دلالة السمات شبه اللفظية التي تصاحب الملفوظ ولها وظيفة فاعلة

في تشكيل أو إعادة صياغة المحتوى الدلالي للملفوظ من جانب ولقوته الإنجازية من جانب آخر وذلك للترابط الوثيق بين المحتوى الدلالي للخطاب وقوته الإنجازية⁽¹⁰¹⁾.

يقول ابن سينا: «ومنها الصنف المستعمل في النغم، مثل تثقيلها وتحيدها وتوسيطها وإجهاؤها والمخافتة بها أو توسيطها»⁽¹⁰²⁾، فهذه بعض التنويعات الصوتية التي تصاحب الخطاب وبها تختلف الدلالة والإنجاز على حد سواء، ولكن ابن سينا يربط مثل هذه التنويعات ليس بالدلالة والإنجاز - وإن كانت هذه الصلة وثقى- إنما ربطها من جانب آخر بالانفعالات والأخلاق لما لهما أيضاً من أثر بعيد في تقبل الخطاب وتحقيق أثره في نفس السامع يقول: «فإن للنغم مناسبة ما مع الانفعالات والأخلاق، فإن الغضب تنبعث منه نغمة بحال، والخوف تنبعث منه نغمة بحال أخرى، وانفعال ثالث تنبعث منه نغمة بحال ثالثة»⁽¹⁰³⁾، إن الأمر هنا يشبه عقد الصلة بين الأداء الصوتي للخطاب والحالات النفسية للمتكلم صاحب الخطاب، فالانفعال النفسي له مردود صوتي يصاحب تشكيل الملفوظ ويعكس حالة نفسية للمتكلم له أثرها في المستمع وفي تقبله للخطاب أو حتى طريقة تأويله لهذا الخطاب.

وزيد ابن سينا هذا بياناً إذ يقول: «فيشبه أن يكون الثقل والجهر يتبع الفخامة، والحاد الخافت فئة تتبع ضعف النفس، وجميع هذا يستعمل عند المخاطب، إما لأن يتصور الإنسان بخلق تلك النغمة أو بانفعالها عندما يتكلم، وإما لأن يتشبه نفس السامع بما يناسب تلك النغمة قساوة وغضبا أو رقة وحلما»⁽¹⁰⁴⁾.

إن أمر الخطابة والإقناع عند ابن سينا ليس معقوداً على المتكلم فحسب بل يشترك معه المستمع أو الجمهور، لذا فإن الأداء النغمي يعكس السمات النفسية للمتكلم ويشكل بدرجة تزيد أو تنقص رأي المستمع وتفسيره الخاص بتأويل هذا الأداء، وأول هذه التفسيرات أن يربط المستمع بين حال النغم وشخصية المتكلم وخلقه، وهنا يمكننا القول إن النغم في كثير من الحالات إنما هو مرتبط بشخصية المتكلم وبالصورة الاجتماعية له عند المخاطب، ثاني هذه التفسيرات أن يرى المتكلم أن تلك النغمات تناسب نفس السامع وخصائصها من حيث القسوة أو الغضب أو الرقة والحلم. وهنا لابد للمتصدي للخطاب الإقناعي أن يكون عالماً بنفسية مخاطبيه وما يناسب تلك النفسيات من أحوال صوتية وتنويعات نغمية لابد أن يتشبع بها الملفوظ حتى يحقق نتائجه المرجوة.

بعد هذا التوضيح يتابع ابن سينا الحديث عن النبّرات ويعدها حالة من أحوال النغم فيقول: «ومن أحوال النغم: النبّرات، هي هيئات في النغم مدّية، غير حرفية، يبتدئ بها تارة، وتتخلل الكلام تارة، وربما تكثر في الكلام، وربما تقل، ويكون فيها إشارات نحو الأغراض. وربما كانت مطلقة للإشباع، لتعرف القطع، وإلمهال السامع ليتصور، ولتفخيم الكلام»⁽¹⁰⁵⁾.

الفقرة السابقة من حديث ابن سينا يتناول فيها النبّرات ومواضعها وشيوعها في الحديث أو قلتها، ثم يتناول علاقتها بالغرض الخاص بالخطاب فهي تحمل إشارات نتبين منها الغرض الذي يقصد إليه المتكلم، كما يبين أدوارها في ترتيب أجزاء الخطاب وربط بعضها ببعض، ثم أثرها في تشكيل المعنى داخل ذهن السامع؛ فإلمهال السامع حتى يتصور ذلك المعنى أمر



مهم من الأمور التي يتم تحقيقها عبر استعمال المتكلم للنبرات، ثم نتبين أثرها في إضفاء سمة الفخامة على الخطاب.

وليس الأمر هنا متوقفاً على فائدة استعمال النبرات في تحقيق هذه الأغراض السابقة، ولعل الفقرة التالية من كلام ابن سينا تطلعنا على مزيد من الفوائد التي تحققها النبرات والتنويعات الصوتية الملونة للخطاب التي تشكل الأداء الصوتي له، يقول ابن سينا: «وربما أعطيت هذه النبرات بالحدة والثقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل إنه متحير أو غضبان، أو تصير به مستدرجة للمقول معه بتهديد أو تضرع أو غير ذلك»⁽¹⁰⁶⁾.

إن اختلاف النبرات هنا من حيث الشدة والثقل أمر يتبين معه حال المتكلم من جانب كأن يكون متحيراً غضبان وغير هذا، وتعكس على صعيد آخر غرض هذا المتكلم الذي قصد إليه من خلال استعمال تلك النبرات من جانب آخر.

وللنبرات عند ابن سينا فوائد أخرى يبينها قوله: «وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أن النبوة قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً، وغير ذلك»⁽¹⁰⁷⁾، وهنا الدور المهم للنبرات في الأداء الصوتي للخطاب الذي نتبين منه أثر النبرات في تعديل المحتوى الدلالي للخطاب بما يجعله مناسباً لتحقيق أفعال كلامية ذات قوى إنجازية تختلف بناء على التشكيل الصوتي المصاحب لملفوظها؛ كتحويلها الخبر بما ينطوي عليه من قوى إلى استفهام بقوى أخرى جديدة، أو تحويل الاستفهام إلى تعجب وهكذا.

ويعرض لمواضع النبرات وعلاقتها بالألفاظ المفردة المستعملة بصورة تتساوى بها مع التعبير عن قضية، يقول: «وربما احتيج أن تخلل الألفاظ المفردة إذا كانت في حكم القضايا خصوصاً حيث تكون على سبيل الشرط والجزاء، كقولهم: لما التمس، أعطيت، فيقول بين 'التمس' وبين 'أعطيت' نبرة إلى الحدة، هو عند الشرط، وبعقب 'أعطيت' نبرة أخرى إلى الثقل، وهي للجزاء»⁽¹⁰⁸⁾. فالنبر هنا يؤكد على ارتباط أجزاء الألفاظ ويعقد بينها علاقة على صفة مخصوصة بشكل محدد من أشكال النبر تجعل طرفها شرطاً والآخر جزءاً.

ويبين كذلك أثر النبر في إضفاء صفة الفخامة على الأقوال بصفة عامة والقصيرة بصفة خاصة، يقول: 'من الأقاويل ما ينبغي أن تورد النبرات فيه عند تمام قول قول، وذلك عندما يكون الكلام قصيراً ويحتاج أن يكون مع قصره فخماً، فتخلل أجزأؤه القولية بنبرات... وأحوج الأقوال إلى النبرات هي القصيرة المتعادلة الأجزاء»⁽¹⁰⁹⁾.

أما الأقوال الطويلة فهي أيضاً مما يحتاج إلى النبر، ولكنه نبر مخصوص لا يزيدها طولاً فتتم، إنما يكون الأمر فيه بيان الموضوع والمحمول وإمهال المتكلم والمستمع معاً حتى تتبين العلاقة بين أجزاء القول، يقول: «وأما الطوال فتقل حاجتها إليها (النبرات) فإنها تزداد بذلك طولاً، أعني بالطويل من الأقاويل مثل ما تكون القضايا فيه كثيرة أجزاء الموضوع والمحمول... فيجب أن لا تخلل هذه الأقاويل الطويلة إلا النبرات التي لا ينغم فيها، إنما يراد الإمهال فقط»⁽¹¹⁰⁾.

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد إنما يضيف ابن سينا إلى ما سبق دوراً مهماً للنبرات على المستوى التنظيمي للأقوال التي يتكون منها الخطاب وعلى بيان المعاني التي يقوم عليها الملفوظ وذلك إذ يقول: «وقد تورّد للذلة على الأوزان والمعادلة، وعلى أن هذا شرط، وهذا جزء، وهذا محمول، وهذا موضوع»⁽¹¹¹⁾، مضيفاً بعد ذلك أن اختلاف أحوال النغم بالحدة والثقل واستعمال النبرات في علاقتها بالخطاب الإقناعي أمر يتعلق بالحيل النافعة التي يلتبسها المتكلم لتحقيق أغراض خطابه فيقول: «هذه الأشياء كلها توزينات للقول ليستقر في الأنفس استقراراً أكثر»⁽¹¹²⁾، وأمر الاستقرار هنا مداره على الفهم والاقتناع وما تحققه تلك الحيل الصوتية من فوائد.

6. الخاتمة:

رأينا فيما سبق تشديد ابن سينا على صحة بناء الخطاب ومقبوليته بالمعنى اللغوي والاجتماعي ومراعاة تحسين اللفظ وتجويد النظم وإتباع طرائق الأداء الصوتي بما يتناسب مع الأغراض التي يرنو إلى تحقيقها المتكلم، واستعماله لوسائل الإقناع المختلفة وآلياتها الحجاجية وبيان شروطها وحدودها وفوائدها بما يجعلها فاعلة في عملية الإقناع.

والحقيقة أن جهد ابن سينا في هذا الكتاب لم يقتصر على الخطابة وحدها إنما بيّن إلى جانبها خطابات أخرى، وبيّن كذلك الأمور التي تتفق فيها هذه الأصناف أو تختلف من حيث مجال الحديث وموضوعاته وبيان الآليات الخاصة بكل نوع من هذه الأنواع والآليات التي تشترك فيها جميعها، علاوة على أنه في كثير من الأحيان ربط بين هذه الخطابات وموضوعاتها والعملية النفسية والأخلاقية، وإذا كانت بعض الآليات هنا تخص خطاباً دون آخر إلا أن بيانها مجمعة قد يمكننا من جعلها تشكل في مجموعها جهازاً إبداعياً يمكن على أساسه توليد العديد من الآليات الفاعلة في عملية الحجاج واشتقاقها بالإضافة إلى ضبط طرق استعمالها بطريقة منطقية منظمة.

وما يمكن قوله هنا إن الآليات الحجاجية ليست حكراً على خطاب دون الآخر، بل يمكن الانتقال بها من خطاب إلى الآخر وفق الهدف الذي نرنو إليه من وراء خطابتنا، ولعل الشروط البلاغية هنا ليست خاصة أو مقصورة على خطاب دون الآخر إنما هي أمور يجب التنبيه عليها والالتفات إليها في صياغة أي خطاب كان. وعليه يمكن القول إن الطريقة التي يقدم بها المتكلم هذا الخطاب أو ذاك ربما تكون فاعلة في تحقيق أغراضه، فثمة مجموعة من الآليات الحجاجية والشروط والتقييدات البلاغية التي لابد أن يتحلّى بها هذا الخطاب تدفع باتجاه تحقيق مقصدية هذا الخطاب ومقبوليته.

إن كل هذا ليؤكد فهم ابن سينا لطبيعة الخطابة والعملية الحجاجية على النحو الذي يكون به مفهوم الأداء الحجاجي (بشروطه وآلياته وبلاغته) مكافئاً لاجتهاد المتصدي للإقناع في تأدية معانيه وخطابه وفق المستحسن من كفايات الأداء والعبارة التي من شأنها أن تدفع إلى القبول، وترك المستهجن من الكيفيات التي تمنع مثل هذا القبول، وهذا مما نص عليه الكثيرون من المشتغلين بهذا الحقل المعرفي وشددوا عليه⁽¹¹³⁾.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابن الأثير (ضياء الدين): المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق د. أحمد الحوفي ود. بدوي طبانة 1962، القاهرة: مكتبة نهضة مصر.
- الأزهري الزناد 1993: نسخ النص (بحث فيما يكون به المفلوط نصاً)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى.
- بناصر البعزاتي 2006: الصلة بين التمثيل والاستنباط، ضمن كتاب التحايج: طبيعته ومجالاته ووظائفه وضوابطه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، الطبعة الأولى.
- حمو النقاري 2006: من منطق مدرسة بورويال: في سوا النظر والتناظر ووجوه القلط والتقليط فيها. ضمن كتاب التحايج: طبيعته ومجالاته ووظائفه وضوابطه، إعداد حمو النقاري، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 134، الطبعة الأولى.
- ابن سينا: الشفاء: المنطق - الخطابة (8)، تحقيق محمد سليم سالم 1954، القاهرة: المطبعة الأميرية.
- محمد المصري 1986: في بلاغة الخطاب الإقناعي، سلسلة الدراسات النقدية (رقم 5)، الدار البيضاء: دار الثقافة، الطبعة الأولى.
- محمد الولي 1998: مفاهيم بلاغية، مجلة علامات، مكناس: العدد (رقم 17).
- محمد الولي 2011: مدخل إلى الحجاج: أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، مجلة عالم الفكر، المجلد 40، العدد الثاني، الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

ثانياً: المراجع المترجمة

- براون ج. ويول ج.: تحليل الخطاب، ترجمة د. محمد لطفي الزليطني ود. منير التريكي 1997، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.
- جوناثان كلار: التفكير، ترجمة حسام نايل 2005، مجلة فصول، العدد (رقم 66)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي 1999، سلسلة اللغويات الجرمانية العدد (رقم 115)، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

ثالثاً: المراجع الإنجليزية

- .Besnard, P. and Hunter, A. 2008
- .Elements of Argumentation. The MIT Press
- .Bradbury, N. M. 2002
- .289-Transforming Experience into Tradition: Two Theories of Proverb and Chaucer's Practice. Oral Tradition. 17 (2): 261
- .Chomsky, N. 1986
- .Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger
- .Chomsky, N. 2000
- .On Nature and Language. New York: Cambridge University Press
- .Devitt M. & Sterelny K. 1999
- .Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language. 2nd ed. Oxford: Blackwell/MIT Press
- .Gee, J. P. 2005
- .An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. 2nd ed. Routledge
- .Green, M. 2005
- .Illocutionary Force and Semantic Content. Linguistics & Philosophy 23: 435-473
- .Corbett, G. G. 2008
- .Agreement. Cambridge University Press
- .Harley, T. 2001
- .The Psychology of Language: From Data to Theory. Psychology Press
- .Pinker, S. & Jackendoff, R. 2005
- .236-The Faculty of Language: What's Special about It? Cognition 95: 201
- .Radford, A. 2004
- .Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English. New York: Cambridge University Press
- .Swales, J. 1990
- .Genre Analysis: English in Research and Academic Settings. Cambridge: Cambridge University Press

الهوامش

1. Devitt M. & Sterelny K. 1999: 187
2. لمزيد حول هذين المفهومين في علاقتها بالأنحاء التقليدية والنحو التوليدي انظر 23:1986-Chomsky, N. وكذلك كلا من ؛ 1:2004-Radford, A. 2001:35-Harley, T.
3. انظر: 25:1986-Chomsky, N.
4. انظر حول هذا الرأي: 75:2000-Chomsky وكذلك نقد كل من راي جاكندوف وستيفن بنكر لهذا الرأي في مقالهما 223f:2005-Pinker, S. & Jackendoff, R.
5. براون ويول: تحليل الخطاب، ص 156.
6. براون ويول: تحليل الخطاب، ص 173 وما بعدها.
7. لمزيد من التفاصيل حول هذين المفهومين والعلاقة بينهما انظر 21، 7:2005-Gee, J. P.
8. ابن سينا، الخطابية، ص 6.
9. المرجع نفسه، ص 7-8.
10. المرجع نفسه، ص 8.
11. المرجع نفسه، ص 8.
12. المرجع نفسه، ص 8.
13. انظر محمد الولي، مدخل إلى الحجاج: أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، ص 25.
14. ابن سينا، الخطابية، ص 8.
15. المرجع نفسه، ص 9.
16. المرجع نفسه، ص 9.
17. المرجع نفسه، ص 9.
18. المرجع نفسه، ص 9-10.
19. المرجع نفسه، ص 10.
20. محمد الولي، مرجع سابق، ص 28.
21. ابن سينا، الخطابية، ص 10.
22. المرجع نفسه، ص 10.
23. المرجع نفسه، ص 10.
24. المرجع نفسه، ص 10.
25. المرجع نفسه، ص 11.
26. المرجع نفسه، ص 11.
27. المرجع نفسه، ص 12.
28. المرجع نفسه، ص 55.
29. المرجع نفسه، ص 55.
30. المرجع نفسه، ص 55 وقد ذكر ابن سينا مجموعة كبيرة من المعارف التي لابد من الإحاطة بها في سبيل تمكين الخطيب من خطابه بكل أشكالها وأغراضها (متافرة-مشاورة-مشاورة)، وهذا يؤكد فهمه أن جوهر العملية الحجاجية هو الحاجة إلى المعلومات وأننا إن لم نستطع تحصيل هذه المعارف فيما يخص كل خطاب وفق خصائصه وما يتطلبه فإننا لن نقوى على الإقناع أو المحاجة، وهذا يتفق كثيراً مع ما جاءت به النظرية المعاصرة في الحجاج. انظر على سبيل المثال Philippe 1: 'Nature of Argumentation', pp: 20-Besnard and Anthony Hunter 2008: 20. كما يتفق كذلك أن تحديد سمات هذه الخطابات وموضوعاتها وبعض آلياتها التفاعلية مع ما أثيرت عنه بعض المقاربات الخطابية من حديث حول الأنواع النصية والأساليب الخطابية المختلفة Genre حيث نصت على أن لكل خطاب مكوناته التركيبية والتفاعلية الخاصة، وله كذلك وظائفه الاجتماعية المحددة التي لا يقوم بها خطاب آخر. انظر حول هذا دراسة 1990-Swales, J.
31. ابن سينا، الخطابية، ص 64.
32. المرجع نفسه، ص 70.
33. المرجع نفسه، ص 78-79.
34. بناصر البعزاني 2006: الصلة بين التمثيل والاستنباط، ص 25.
35. ابن سينا، الخطابية، ص 82.
36. المرجع نفسه، ص 93.
37. المرجع نفسه، ص 93.
38. جوناثان كولر: التفكير، ص 92.
39. فوهجانج هاينه من، ديتير فيهفجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 145.
40. الأزهر الزناد: نسج النص، ص 32، والمقتبس من كلام ياكسون.
41. ابن سينا: الخطابية، ص 9.
42. محمد العمري: في بلاغة الخطاب الإقناعي، ص 65.
43. محمد الولي: مفاهيم بلاغية، ص 93.
44. ابن سينا: الخطابية، ص 93.
45. المرجع نفسه، ص 167.
46. بناصر البعزاني: الصلة بين التمثيل والاستنباط ص 29.
47. adapted from Bradbury, N. M. (2002): p.277.
48. Ibid.
49. ابن الأثير: المثل السائر، القسم الأول ص 55.
50. ابن سينا: الخطابية، ص 167.
51. المرجع نفسه، ص 167.
52. المرجع نفسه، ص 167-168.
53. المرجع نفسه، ص 169.



54. المرجع نفسه، ص 169.
55. المرجع نفسه، ص 4.
56. المرجع نفسه، ص 169-170.
57. المرجع نفسه، ص 170.
58. المرجع نفسه، ص 174.
59. المرجع نفسه، ص 173.
60. المرجع نفسه، ص 173.
61. المرجع نفسه، ص 173-174.
62. المرجع نفسه، ص 174.
63. المرجع نفسه، ص 174.
64. المرجع نفسه، ص 174.
65. المرجع نفسه، ص 174.
66. المرجع نفسه، ص 174.
67. المرجع نفسه، ص 175.
68. المرجع نفسه، ص 170.
69. المرجع نفسه، ص 171.
70. المرجع نفسه، ص 171.
71. المرجع نفسه، ص 170-171.
72. المرجع نفسه، ص 172.
73. المرجع نفسه، ص 172.
74. المرجع نفسه، ص 172-173.
75. المرجع نفسه، ص 175.
76. المرجع نفسه، ص 175.
77. المرجع نفسه، ص 175.
78. المرجع نفسه، ص 219.
79. المرجع نفسه، ص 219.
80. المرجع نفسه، ص 221.
81. المرجع نفسه، ص 200.
82. المرجع نفسه، ص 220.
83. المرجع نفسه، ص 213.
84. المرجع نفسه، ص 214.
85. المرجع نفسه، ص 214.
86. المرجع نفسه، ص 218، وانظر كذلك ص 221.
87. المرجع نفسه، ص 215.
88. المرجع نفسه، ص 213.
89. المرجع نفسه، ص 214.
90. المرجع نفسه، ص 216.
91. المرجع نفسه، ص 215.
92. المرجع نفسه، ص 215.
93. المرجع نفسه، ص 215.
94. لمزيد من التفاصيل الخاصة بهذه المصطلحات وعلاقتها بالتركيب والدلالة والأبعاد التداولية، انظر Corbett, G. G. 2008.
95. ابن سينا: الخطابة، ص 222.
96. المرجع نفسه، ص 216.
97. المرجع نفسه، ص 216-217.
98. المرجع نفسه، ص 218.
99. المرجع نفسه، ص 217.
100. المرجع نفسه، ص 197.
101. للعلاقة بين القوة الإنجازية والمحتوى الدلالي انظر بحث Green, M. 2005.
102. ابن سينا: الخطابة، ص 197.
103. المرجع نفسه، ص 197.
104. المرجع نفسه، ص 197.
105. المرجع نفسه، ص 198.
106. المرجع نفسه، ص 198.
107. المرجع نفسه، ص 198.
108. المرجع نفسه، ص 223-224.
109. المرجع نفسه، ص 223.
110. المرجع نفسه، ص 223.
111. المرجع نفسه، ص 223.
112. المرجع نفسه، ص 199.
113. انظر حمو النقاري: من منطق مدرسة بورويبال، ص 189.

التصور الاستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن

د. عبدالكبير الحسني*

تقديم

تعتبر دراسة الزمن من أعقد الإشكالات التي واجهت البحث العلمي على الرغم من كل محاولات علماء النفس الذين ظلوا يدرسونه على مدى سنين طويلة، إلا أنهم بالكاد استطاعوا أن يبدؤوا في رسم وفهم ملامح تعقيداته، فأخذت تصاغ مع علم النفس المعرفي / والعصبي لوحة أكثر وضوحاً للنسق الزمني سواء على مستوى التركيب أو الدلالة.

فدراسة الزمن، باعتبارها موضوعاً استعارية، ظلت مشغولة باستمرار بإستحضار التجربة وحوسبتها، مشغولة بالشكل الذي نختزل فيه معارفنا، كيف نحصل على المعلومة الزمنية؟ كيف نتصورها؟ وكيف نوظفها عندما تظهر الحاجة إليها؟ كل واحد من هذه الأسئلة يشكل جزءاً من مشكلة الزمن، كل من هذه الأسئلة يدخل في سياق الطرق المتاحة لرسم ملامح النسق الاستعاري للزمن في اللغة العربية، بل إن هذه الأسئلة تعدّ مفتاحاً سحرياً لفك لغز بعض الخبايا الداخلية للزمن في العربية.

عند دراسة النسق الاستعاري للزمن كمكوّن من مكونات النشاط المعرفي، فإننا نفترض أن العلاقة الأساسية لذلك يتم زخرفتها وفق ارتكازها على العمليات الإدراكية التي يشغل بها الذهن البشري، وليس حول مقتضيات سلوكية ترتكز على المنبهات والاستجابات، فإذا كانت هذه «العلاقة» المشار إليها هنا هي بين (النسق الاستعاري) و(النشاط المعرفي)، فليس البحث فيها سوى تطور إبستمولوجي في دراسة (الاستعارة). هذا التطور هو الذي «حوّل» النظرة العلمية إلى (الزمن)، أو حوّل التفسير العلمي للزمن، من المعالجة (السلوكية) إلى المعالجة (الإدراكية). وفي هذه المعالجة الإدراكية لا تُستبعد (التجربة) وإنما لا يُكتفى بالوقوف عندها، ولا عند التعبير اللغوي الرامز إليها، باعتبارها الرصيد الذي يُشرّح بناءً على طرائق بناء التجربة وتعابيراتها، وطرق التعامل معها، وكيفية استخدامها واختزالها، أو باختصار طرائق معالجتها في البنية التصورية (Concept structure)، فيتحدد الإشكال المحوري لنا في فهم وتفسير الدور المركزي للغة والتجربة في تأصيل عمليات الإدراك ذهني (mental perception)، لأننا نستند في ذلك إلى المبدأ العام الذي نوّك من خلاله أن إدراك الزمن ليس جزءاً من قواعد اللغة ولا معجمها، بل هو جزء من النسق الذهني لها، وبالتالي تتحول اللغة من غاية في ذاتها إلى وسيط نفهم من خلاله طرق اشتغال الذهن البشري.

* أستاذ باحث - المغرب-



١. حول إدراك الاستعارة

يُدرِك المبدأ العام الذي نفهم من خلاله مجال الزمن من خلال السياق التالي مثلا: «وصلت علاقتنا إلى طريق مسدود». إذ يبنى التصور هنا من خلال مسار زمني مشترك يسمح لهما بالتقدم نحو الأمام وكأن العاشق ينفي رحلة، لتنطوي الاستعارة على فهم مجال معين من التجربة؛ بمعنى أن نفهم الاستعارة على أنها جزء من مكونات الخرائط المعرفية (mapping) التي يتم نسخ عناصرها من مجال المصدر إلى مجال الهدف، وقد اعتمد «لايكوف وجونسون» (١٩٨٠) في كتابهما «الاستعارات التي نحيا بها» على استراتيجية لتسمية حالات النسخ هاته واستعملا الكثير من الأنساق الاستعارية التي غالبا ما تكون عبارة عن أسماء متعلقة بها على الشكل التالي: المجال الهدف هو المجال المصدر، أو كبديل لذلك، المجال الهدف كالمجال المصدر، وفي هذه الحالة سيكون اسم حالة النسخ هو الزمن/بضاعة، الحب /رحلة، الزمن/ مدة، المدة/ لحظة... وقد جمع «لايكوف وجونسون» (١٩٨٠) كل هذه المعطيات في شكل تعميمات صاغاها على الشكل التالي:

إن الاستعارة عبارة عن حالة «تصوير إدراكي»، تصف تعميمات من قبل:

تعميمات الحاكمة لتعدد المعاني: وهي القاعدة التي تقر بوجود معاني مترابطة بتعابير لغوية متعددة، ومن الأمثلة على ذلك نذكر: طريق مسدود، مفترق الطرق، تسير نحو المجهول...

تعميمات التي تحكم مناويل الاستنتاج: هو تعميم يقدم مجموعة من الاستنتاجات عبر مجالات تصويرية مختلفة، وهنا التأكيد على وجود عمليات استنباطية، أي الحالات التي يستعمل فيها منوال من الاستنتاجات المستنبطة من مجال تصويري في مجال آخر، ففي الاستعارة الإدراكية [الحب/رحلة] مثلا تستعمل الاستنتاجات المستنبطة من تجربة الرحلة في استنتاجاتنا عن تجربة الحب.

فمن وجهة نظر المحلل اللغوي، فإن «لايكوف وجونسون» (١٩٨٠) أكد أن هذه الألفاظ المتزاوجة والعبارة للمجالات تعطي الدليل على وجود حالات إدراكية متعددة ومتنوعة. ومن وجهة نظرنا فإنها تعطينا أدلة على أن ذهن البشري يشغل وفق بناء تصويري محكم مستنبط من خلال التفاعل الإيجابي مع التجربة.

١-١ نظرية الاستعارة التصويرية.

تعدّ نظرية الاستعارة التصويرية (Conceptual metaphor theory) المقدمة في عمل لايكوف (١٩٩٣) عملا متطورا داخل اللسانيات المعرفية، إذ تشكل نهجا أو مقاربة لتنظيم التصورات وبنائها، والتي سبق وأن نوقشت بشكل كبير داخل العلوم المعرفية بشكل عام، إلا أن الفكرة المحورية التي تتأسس عليها النظرية تقوم على بناء مجال معرفي أكثر تجريدا مثل: الزمن / الوقت في علاقته بمجال آخر مجرد هو الفضاء. هذه العلاقة يمكن التعبير عنها بمفاهيم استعارية تحيل على الزمن عبر متغيرين زمنيين أساسيين هما: حركة الأجسام (motion of object) ومسار الزمن (path of time) (طول أو قصر الحركة).

تبعاً لذلك، قد يبدو للوهلة الأولى أن هناك تمايزاً بين نظرية الاستعارة التصويرية ومقاربة التصورات المعجمية مما يعطينا بعداً مقلقاً قابلاً للزحزحة، خصوصاً إذا ما تم ربط بنية التصور الاستعاري بمفاهيم معجمية من قبيل الزمن، الشيء الذي يفسح المجال أمامنا لوضع مجموعة من الانتقادات التي قد تشكك في الطريقة التي يتم من خلالها «الإسقاط التصوري» (conceptual projection) من أجل توفير تمثيل تصوري ذي بنية إضافية أكثر تجريداً.

1-2 مشكل التجريد

تحركت في السنوات الأخيرة نظرية الاستعارة التصويرية نحو البحث عن تمثيلات أكثر تجريداً للأنماط الاستعارية، وهو الوضع المقدم في «لايكوف وجونسون» (1999)، إذ ثمة الإشارة إلى وجود اختلاف وتمايز بين نوعين من الاستعارة، الاستعارة الرئيسية والاستعارة المركبة، إذ تتصل الاستعارة الأولى بإجراء نسخ أو تعيينات أولية بين التصورات التي تستمد من الجوانب الأساسية للتجربة الذاتية والحسية، إلى جانب ذلك، فالاستعارة هنا تعدّ أساسية من جهة، ومن جهة أخرى فإن لها تأثيراً مباشراً في تكوين الاستعارات المركبة، لأنها تعدّ نتيجة اندماج بينهما، بمعنى آخر، فالاستعارة الأولى تعدّ بمثابة أوليات تصويرية (conceptual primitives) يمكن من خلالها بناء تمثيلات تصويرية مجردة، ومع ذلك، فهي تمتلك نسبة أو مستوى عالياً من التجريد يتحدد من خلال الإجابة عن سؤال ما هو الزمن؟

أ.الزمن هو حركة الأجسام.

ب.الزمن هو طول الحركة.

وبناء عليه، تم اقتراح مسار منهجي يبحث في الاستعارات الأولية بمفاهيم مجردة تماماً، إلا أن المشكل هنا، يكمن في وجود مجموعة من التصورات المعجمية التي تمتاز بالزخرفة وعدم الاستقرار من حيث أحداث الحركة، وهو الأمر الذي يتبلور جلياً في حركة الأجسام وطول هذه الحركة. إذ إن حساب مسار مجموعة من أحداث يساعدنا على استنباط العديد من المتغيرات نستطيع أن نتحسس من خلالها المدة، اللحظة، الحدث، ونظام القياس الزمني. بمعنى أدق فطول الحركة، باعتبارها تمثل للاستعارة أولية، تساهم بشكل كبير في مساعدتنا على بناء العديد من التصورات الأخرى التي نتحسسها من منطلق هذه الأوليات (حركة الأجسام) و(طول الحركة)، فنستطيع، تبعاً لذلك، بناء العديد من الاستعارات المركبة التي تعطينا مفاهيم من قبيل: مدة اللحظة، مدة الحدث، وثيرة المصفوفة، ومدة القياس الزمني، الشيء الذي لا يمنع من أن نعترف أن الاستعارة الأولية تجري على مستوى عالٍ من التجريد، ومع ذلك لا يمكن أن تكون وسيلة تنبؤ، ولا تستطيع أن تُحوسب التصورات التي تكون على درجة عالية من التجريد (الوقت، الزمن، الفضاء) خصوصاً حركة الأحداث التي يمكن لها (كما لا يمكن لها) أن تعمل على زخرفة بنية التصورات المعجمية الذاتية.



يتجسد المشكل هنا في أن هذا الاقتراح قد يجعل من الاستعارة التصويرية الأساسية والاستعارة الأولية استعارتين مؤسستين على مستوى عال من التجريد، ممّا سينعكس بشكل واضح على تمثالتنا التصويرية، فاستناداً إلى الأدلة اللغوية التي نوقشت بطريقة مجردة، فإن الاستعارات الأولية مثل الساعة، وحركة الجسم، طول الحركة، قد تكون مساراً مفضلاً لبناء قوالب معرفية مركبة تتجاوز حدودها المعرفية لتستهدف أنماطاً تصويرية محوسبة ودقيقة.

1-3-3 مشكل الواقعية النفسية.

المشكلة الثانية الكبرى التي تطرح بخصوص نظرية الاستعارة التصويرية هي الواقعية النفسية لها، لأننا عندما نتحدث عن مستوى البنية التصويرية الأساسية نجدنا أمام موقف شك من منطلق الأسباب القوية التي يبقى أبرزها أن الاستعارة الأولية تشكل حلقة ربط بين تمثالتنا للصّور والاستجابة لها ضمن مجالات تصويرية متميزة، إذ يفترض حتى الآن، أن هذا النوع من الاستجابة يكون مسؤولاً عن إنتاج تصورات بسيطة وأحادية التجربة، إلى جانب ذلك، أن العلاقة بين الاستجابة وتمثالات الصور تعدّ واقعية نفسية (psychological reality) معقدة بمشكلتين اثنتين، مشكلة الإدراك ومشكلة الإنتاج.

فهذه الأدلة التي يستند عليها الكثير من دارسي الاستعارة تتصل بجوانب مختلفة من التجارب الزمنية وأحداث الحركة، إلا أن أي نوع من هذه التجارب لا يمكن أن نعدّه حجة قوية ندافع من خلالها عن مشروعية تجربة واحدة. فعندما نقول مثلاً: «حان وقت العمل»، أو «مرت الدقائق بصعوبة عليّ». فإن الأمر يؤشر على حدوث لحظة زمنية، وهي اللحظة التي تم التعبير عنها مسبقاً بقدوم مرحلة أو فترة عمرية يجب على الإنسان أن يتحمل فيها مسؤولية بناء مستقبل له في المثال الأول، أما في المثال الثاني فترتبط قراءته بتجربة الضغط الزمني؛ أي أن مرور الدقائق بصعوبة يشعرون كما لو أنها ساعات أو سنوات، فهناك شيء غير طبيعي يفرض نفسه علينا ويتحكم في إحساسنا. أما لو تم تحليل هذه الأمثلة من حيث معيار الحركة، فإننا عندما ننتج عبارات من قبيل ما تم تقديمه في المثال الأول فإننا نجعل من الذات مركز محور الحركة تبني عليها كل المؤشرات الإحالية، في حين أنه في المثال الثاني يستخدم الوقت باعتباره حدثاً يؤشر على حركة بطيئة للغاية نستشعر حجمها، فكلما طالت زاد حجم معاناة الذات وعذابها، فتتحول الدقائق، من حيث التصور، إلى ساعات وشهور. فهذه المعطيات تمنحنا الفرصة للقول إنّه لا يوجد للوقت معنواً واحداً، لسبب بسيط كونه لا يتعلق بتجربة ظاهراتية (بسيطة)، خصوصاً أن الأدلة اللغوية تشير إلى عدم وجود أي نوع من المؤشرات التي قد تحيل على إمكانية بناء تصور موحد له، فاللغة العربية إلى جانب العديد من اللغات الأخرى (الفرنسية والانجليزية والاسبانية...) تتصل معانيها بطبيعة التجربة الذاتية مع الزمن، فاستقراء المدة أو اللحظة أو المصروفة لا يمكن أن يبسط إلا بالنظر إلى طبيعة الإحساس بذلك، والبحث في علم النفس وعلم الأعصاب أكداً ذلك بشكل واضح، بل وتدعم هذا الاستنتاج على أسس معرفية وفكرية قابلة لكي تلاحظ وتفسر وفق خطوات منهجية وعلمية قوية.

وعليه، فإن الاستعارات الأولية تمثل أعلى مستويات التجريد، لا نعتمد في تحديدها على المعطيات اللغوية المستعملة، ولا تركز في بنائها على أدلة مدعمة من المستويات العصبية وحس-حركية، بل تستنتج من حيث مقبوليتها النفسية وقابليتها للزحزحة والإزعاج الفكري في أي وقت.

بناء عليه، فالشيء الوحيد الذي نؤكد عليه، أن مبدأ الإسقاط التصوري الذي يربط بين الزمن ككيان مجرد وبين تحققاته الفيزيائية لا يمثل لنا مشكلة في حد ذاته عندما يرتبط بالاستعارة التصويرية، بل الاقتراح هو أن الإسقاط التصوري نفسه، غير قابل للتصديق بالنظر إلى الواقعية النفسية، هذا يعني أن الأنماط التقليدية للصور ترتبط بتصورات معجمية متميزة للوقت، وبالتالي فالاستعارة الأولية لا يمكن أن تشكل مستوى مقبولا وثابتا من الناحية النفسية خصوصا عندما ترتبط بالتمثيل التصوري الأساسي لها.

١-4 مشكل المعنى.

من الملاحظ حتى الآن أن تصورتنا هي مرايا عاكسات للمشاعر والأحاسيس، معابر وجسور للتجربة، روابط مع التاريخ وإسقاطات للرغبات، فإذا كانت التصورات قد وضعت من أجل فرز حدود التمايز بين الموضوعات كما توجد في العالم وبين تمثيلاتنا على مستوى الذهن، فإن ذلك قد ارتبط بمدى قدرتنا على تشكيلها ومطاوعتها لمحتوى الفكر والإبداع، وهونفس ما ذهب إليه «كاز وفودور» (١٩٦٣) في كتابهما «بنية النظرية الدلالية» و«كاز» (١٩٧٢) في مؤلفه «النظرية الدلالية»، إذ عمدا على ربط المستوى التصوري بالمستوى اللغوي بواسطة مكون الـPragmatics، كما نصادف من جانب آخر تصورات أخرى نجد فيها «تشومسكي» (١٩٧٥) في كتابه «تأملات في اللغة» قد دافع عن فكرة أن البنيات الدلالية تعدّ فرعاً من فروع البنية التصويرية، وتحديد البنيات التي يعبر عنها باللغة. لذلك ظل الهدف هو محاولة الفصل بين هذين التصورين من خلال تطوير العديد من الظواهر اللغوية التي كثيرا ما تتجاوز البنى اللغوية الأولى إلى البناء الاستعاري الأساسي، ومن الأمثلة التي تبرر ذلك: أ.اشتعل الرأس شيبا.

ب.يسافر / يرحل / يقذف بنا الزمن بعيدا.

في اللسانيات الحديثة، غالبا ما تفهم الاستعارة بوصفها كيانا ينطوي على تأويل أو (تصور) شيء ما، كما هو الحال عندما نتحدث عن اشتعال الرأس بالشيب، أو من حيث أن الزمن يمثل كيانا قابلا للحركة يقذف (يسافر/ يرحل) بنا بعيدا ويفعل بنا ما يريد، يملك سلطة الإرادة وسلطة تمييز الحركة وتحديد نوعها. الزمن كيان قوي وصلب يلعب بمصيرنا، ويتخذ قراره منفردا في إقصاء تام لموضوعاته، إلا أن وجهة النظر التي تقدمها فلسفة اللغة وعلم الدلالة تفترض أن اللغة الاستعارية هي نوع من الانزياح، إلا أن الأمثلة الواردة هنا تفند ما قيل، لأن حدود التمايز القائمة بين اللغة الحرفية تؤسس على قاعدة المرجح، في حين أن اللغة التصويرية تتطلب نوعا من التجهيز الإضافي لفهم محتواها وكشف مقاصدها ودلالاتها.



فلا يمكن أن نقف عند حدود فعل الاشتعال بمعناه اللغوي المتعارف عليه، بل إن التجهيز التصوري الذي نملكه يجعلنا نتجاوز القائمة اللغوية ندخل في الجوانب فوق- لغوية Meta-linguistic الكيندر أن الاشتعال هنا يحمل سمات أخرى لا علاقة لها بالنار، الشيء نفسه عندما نتأمل المثال الثاني، فإذا كانت مداركنا مجهزة لكي نتحدث عن السفر والقذف والترحال من زاوية الانتقال وقابلية الحلول في المكان والفضاء، فإن الاعتبارات الاستعارية تحمل الزمن ما لا طاقة له به إلا من حيث رسمه لفضاء مساري يراعي خصوصية المصدر والهدف.

هذه المقتضيات هي التي حفزت مؤخرًا كل من «لايكوف وجونسون» (1999) على كشف أن بنياتنا التصورية للاستعارة تعدّ أمراً أساسياً في بناء نسقنا المفاهيمي عبر تنظيم المعرفة بطريقة منهجية، الشيء الذي ينسجم مع طريقة تصورنا للزمن استعارياً من خلال جرد الأمثلة التالية:

أ. اقترِب عيد ميلادي.

ب. حان وقت اتخاذ القرار.

ج. مرّ الوقت بسرعة.

د. اقتربت لحظته المفضلة.

في ظل هذه السياقات تعدّ نظرية الاستعارة التصورية، مؤثرة جداً في سياق البحث عن الطرق التي تشغل من خلالها الاستعارة، على الرغم من كونها تعاني من عديد المشاكل أهمها أنها ظلت تركز كل اهتمامها على الظواهر اللغوية، فهي ليست نظرية مساهمة في تنظيم اللغة، كما أنها ليست نظرية تعنى في المقام الأول ببناء طبيعة المعنى اللغوي، فهي تشعربنا بالقلق إزاء استخدام اللغة كأداة منهجية لاستنتاج وجود بناءات لغوية ومعرفية مستقلة، فالاستعارة التصورية تم الاستدلال عليها بتعابير لغوية حتى الآن، إلا أن الهدف الذي نتوخى من خلاله البحث هو العمل على وضع حوسبة معرفية – لغوية لكل الوظائف اللغوية التي ترتبط دلاليا بالكلمة في بناء المعنى الاستعاري، وسوف نحاول أن نبرهن أنه يمكن للاستعارة أن تتأسس على مقارنة الدلالة اللغوية المتجسدة في نظرية التمثيل (Representation Theory)، ونظرية بناء المعنى المعجمي (Lexical Construction) (Meaning Theory)، إذ تمثل كل من اللغة الحرفية والاستعارة مجموعة متكاملة من الآليات التي تتداخل في تشكيل المعرفة اللغوية والمعرفة الاستعارية، إلا أن هذا الافتراض قد يدفع إلى اعتبار المسألة تفريعاً رمزياً Sub-Symbolic للمعرفة له ما يبرره نظرياً.

إن أهم ما تطرحه نظرية الاستعارة التصورية هو تمثيلها لإحدى أقرب المقاربات في اللسانيات المعرفية وأكثرها جرأة في حوسبة تصوراتنا وتمثلاتنا، وهي نظرية شملت العديد من التطورات في الآونة الأخيرة إلى درجة أن هذا الأمر أصبح يشكل قلقاً في حد ذاته، لذلك فإنه من السابق لأوانه أن نعطي استنتاجات تفيد أن نظرية الاستعارة التصورية قد اقتربت من أن تعدّ نموذجاً مقبولاً ومثالياً لتنظيم تصوراتنا، بل الأكثر من ذلك، فإن هذه النظرية لا تزال عبارة عن برنامج لم تكتمل كل ملامحه.

2 - تصورات استعارية نحيا بها

إذا كانت الاستعارة في الأساس نسقا تصوريا، فهي تعطينا الحق في بلورة تفكير يجعل من اللغة الاستعارية مظهرا من مظاهر البنية السطحية للاستعارة التصويرية، لأن الفهم الاستعاري يقوم على أساس الفهم غير الاستعاري، لذلك فهي تنتج لنا فهم مجموعة من الكيانات المجردة بطبيعتها «كالزمن»، على الرغم من أننا لا نتوفر على آليات لاكتشافه ذلوري. بشرية، ومن ثمة يبنى المعنى المعجمي بوصفه خرجا لما هو إدراكي يجب أن يكون عاما تلتقي فيه كل التمثيلات القادمة من مختلف ال. فإذا كان من الأرجح أن يفهم الزمن بلغة الحركة والأشياء، فسيكون لذلك دلالة بيولوجية جيدة لكون المسألة هنا تتجاوز البعد الفيزيائي له ليتصل بآليات التحليل البيولوجي. لأننا لا نتعامل مع الزمن من حيث هو مكون نُؤشّر من خلاله على الماضي أو الحاضر أو المستقبل، بل نحاول أن نكتشف أن للزمن تأثيرات نفسية داخلية لا نمايزها إلا من خلال حركة الأشياء حولنا.

إن النظرية الأكثر جدية والأوسع انتشارا بشأن الزمن الاستعاري تعود تاريخيا إلى عمل لايفوف وجونسون (1980) «الاستعارات التي نحيا بها» الذي أوحى لنا إمكانية التحدث عن الأنساق التي تتدخل في بلورة الزمن بالشكل الذي نتصوره، هو التصور الذي نُظّم في شكل مجموعة من الفرضيات التي حاول المؤلفان أن يدافعا عنها، خصوصا تلك المرتبطة بأن التصورات التي تتحكم في تفكيرنا ليست ذات طبيعة ثقافية محضة، فهي تتحكم أيضا في سلوكياتنا اليومية البسيطة بكل تفاصيلها، إذ يؤكدان أن التصورات تُبنين ما ندرکه وتبنين الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم، قبل أن يستخلصا أنه إذا كان صحيحا أن نسقنا التصوري، في جزء كبير منه، ذو طبيعة استعارية، فإن كيفية تفكيرنا وتعاملنا وسلوكياتنا ترتبط بشكل وثيق بالاستعارة. إلا أن الافتراض الأهم الذي انطلق منه الكتاب، هو أن الاستعارة لا ترتبط باللغة، بل على العكس من ذلك، فسيرورات الفكر البشري هي التي تعدّ استعارية في جزء كبير منها، فالاستعارات في اللغة ليست ممكنة إلا لأن هناك استعارات في النسق التصوري لكل واحد منا.

إلا أن الشيء المثير للاهتمام أننا نتعامل في بناء نسقنا التصوري على معطيات لغوية ممكنة التحقق، فلكي يكون لنا نسق تصوري استعاري يجب أن ترتبط تلك التجارب بسلوكياتنا وإدراكنا وتصوراتنا حتى يتسنى لنا التفاعل مع العالم الذي نعيش فيه ونعنيه، بناء على خطاطات معرفية تتكون في أذهاننا نتيجة تواترها في تجربتنا الشيء الذي سندافع عنه من منطلق أن التصورات التي نشكلها عن الزمن هي التي تمنحنا إمكانية التعبير عنه استعاريا، عوض ذلك نجد أن بناء النسق الاستعاري الزمني يحمل معنى معيناً على الرغم من كونه يتجاوز المواضع الدلالية للغة لأنه بنية مجردة مُتَصَوِّرة، فإذا كان النسق الاستعاري يتجاوز المواضع الدلالية للغة، فكيف له أن يفسّر مواضع أكثر تجريدا مبنية أصلا على التصور؟

لهذا السبب فإن دراسة الاستعارة من منظور زمني شيء يتجاوز المألوف بدرجتين لأنها



تمنحنا فرصة لكي نكشف عن البعد التواصلية الذي يربط بين المعنى اللامتغير والمعنى المرمز (encoded) في لغة ما، وهو اختصاص علم الدلالة، من ناحية، وبين العناصر المطابقة لمعرفتنا بالعالم الخارجي، وهو اختصاص الذريعات (Pragmatics) من ناحية أخرى.

لكن النظرية المعاصرة للاستعارة كما وردت عند «لايكوف» (1993) لا تؤكد أن هناك بعدين خفيين يعتبران في الأصل بعدا واحدا، بل تؤكد أن هناك بعدا واحدا يستوجب الإشارة إليه باعتباره مركز العالم الخارجي. إن ما يقرر إشارتك إلى المعنى المقصود هو الذي تتأسس عليه الاستعارة، لأنك تحيل ضمنيا على الزمن مثلا من خلال المدة أو اللحظة أو الحدث أو المنفذ... مع استحضار ضمني إلى الوسائط الممكنة التي استنبطتها من تجربتك مع المحيط أو العالم الخارجي. وعليه نفرض أن الوسائط التي يمنحها المحيط إليك، وبالنظر إلى نوع وطبيعة التجربة، هي التي تساهم في بناء نسقنا الاستعاري للزمن تصوريا.

2-1 التصور الاستعاري للمدة.

لماذا نقدر الاستعارة كل هذا التقدير العالي؟ كيف اقتحمت حياتنا بهذا الشكل المدهول حتى أصبح يبدو جليا أننا لا يمكن البقاء بدونها، بل إن دورها في بلورة النسق اللغوي يعدّ أمرا ضروريا لكونها تدخل في تكوين أفكارنا وتصوراتنا التي يمكن أن توصف على أنها عقلية ومادية في الوقت ذاته، فبقدر ما يظل الإنسان كيانا مستقلا وفرديا وقابلا للتمييز، يبقى بالإمكان وصفه بأنه يملك تجارب تتحول إلى نقاط واضحة، كلّ نقطة تكتسب أهميتها الكبيرة عندما تنتقل إلى إحالة زمنية محددة، فينتقل التعبير عنها من مجرد حدث عرضي إلى بنية إحالية تؤثر على معطى زمني محدد يعبر عنه بالمدة أو اللحظة... وبالتالي تكتسب قوتها الدلالية من زاوية تجاوز اللغة الحرفية إلى «الميتا- لغوية» في إشارة واضحة إلى الاستعارة وما تؤثر عليه، ولتوضيح ذلك يمكن أن ننظر في نسق الأمثلة التالية:

أ. يندفع الوقت بسرعة مفرطة.

ب. تسلسل الوقت دون أن نشعر به.

ج. يبدو لي أن الوقت قد توقف وأنا في موقف حرج.

إن كل هذه السياقات تؤثر على تجارب ملموسة مع الواقع، إذ يحمل الزمن فيها إشارات تحيل على الضغط أو طول أو قصر المدة، إلا أن السؤال المطروح من أين لنا بكل هذه التصورات؟ وكيف تم ربط أفعال من قبيل يندفع، يتسلسل، يتوقف... بالزمن الذي لا علاقة له بذلك؟

إذا كان نسقنا اللغوي مبني على ما ندركه من تصورات عن العالم الخارجي، فإن الإحساس والشعور بذلك يخص الجانب البيولوجي المصمم في أنظمتنا الحسية، على اعتبار أننا نملك كاشفات للحركة وكاشفات للأحداث لكن لا نملك كاشفات للزمن، ومن ثم فإن المعنى البيولوجي Biological meaning يجب أن يفهم من منطلق الأشياء والحركة، على الرغم من أن هذه القراءة قد تبدو في مجملها غير مقنعة لأن هناك دليلا عمليا يتمظهر في أن البشر

يدركون ويشعرون بمرور الوقت، بل ويُقيّمون مدة مروره دون أن تكون هناك آليات قابضة على ذلك، إلا أن الشيء المدهش هنا هو مقدرة الإنسان على إجراء حوسبة واعية بالزمن بناء على طول مدته أو قصرها، أو بناء على الحالة النفسية التي يشعر بها، فيمرّ عليه الوقت بسرعة إذا كان في حالة انشراح ومرح (أ)، (ب). والعكس تماماً إذا كان في حالة ضغط كما في (ج)، لذلك تم رسم توافق دلالي بين أفعال توقف/ تسلسل/ اندفع في علاقتها بالنسق الزمني للمدة، فتم خرق بنيتها التحتية لتنسجم مع الضغط أو الطول أو قصر المدة.

إذن، نحن قادرون على رسم وحوسبة تجربتنا مع الوقت على الرغم أننا لا ندركه بالحاجيات البيولوجية، بل بمعطيات داخلية شخصية، لذلك فنحن في حاجة ماسة لاستعارات فيزيائية لكي نعبر عن الزمن. ونحتاج إلى استعارات ملموسة لكي نتكلم عن الترجمات الداخلية للعواطف أو الأفكار أو الأحاسيس. أو بصيغة أكثر دقة نحن في حاجة إلى إسقاط تصوري يربط بين الحاجيات البيولوجية وترجماتها الداخلية.

تملك الاستعارة، بهذا المعنى، سلطة قوية علينا، وتتحكم بشكل كبير في تعابيرنا عن الزمن، فلولاها لما تمكنا من إخراج النسق البيولوجي للزمن إلى نسق لغوي مكشوف، وعليه، فكيف يتم رسم حدود التوافق بين الأفعال المذكورة في الأمثلة السابقة وبين النسق الزمني للمدة استعارياً؟ أو لماذا انسجمت هذه الأفعال مع تعابيرنا الزمنية؟

للكشف عن السلوك التوافقي الذي يربط بين دلالة هذه الأفعال وتركيبها نجد أنفسنا نفترض مع محمد غاليم (1999) في مؤلفه « المعنى والتوافق » أن الأفعال تملك سمات داخلية تقوم بدور حاسم في تصميم بنية الفعل والموضوعات التي سترافقه تركيبياً ودلالياً.

يندفع: (مصدر – هدف) (قوة، جبروت، سلطة...)

يتسلسل: (مصدر – هدف) (رفق، سرعة، بطء...)

توقف: (مصدر – هدف) (وصول، هدف، نقطة...)

إذا افترضنا أن هذه الأفعال تملك هذه السمات في بنيتها التحتية، وهي سمات مكبوسة لا تظهر عندما نستحضرها أو نعبر بها، فإن هناك دواعٍ داخلية لا نستشعرها تدفعنا إلى انتقائها دون غيرها، هو الانتقاء ذاته الذي يتضمن قيوداً سياقية تسمى بقيود الانتقاء، إذ تتمظهر وظيفتها في الحصول على قراءة ملائمة ومنسجمة تراعي التركيب والدلالة، فإذا كانت كل الأفعال تشترك في سمات مشتركة، فإننا سنبحث عن العالم المشترك الذي يربط بينها وبين النسق الزمني.

الزمن {مصدر – هدف}

{ ضغط }

{ سرعة }

{ بطء }

{ مرور }



من أهم المميزات التي تفترضها هذه السمات أنها تخصص المحمولات وتشتت موضوعات خاصة تنسجم معها وتساوقها، وبناء عليه قد تجمع المحصلة على الشكل التالي:

1: يندفع الوقت: { من - إلى }

{ مصدر - هدف }

{ قوة - سرعة }

2: تسلسل الوقت: { مصدر - هدف }

{ سرعة - بطء }

{ سلسلة - مرونة }

3: يتوقف الوقت: { من - إلى }

{ مصدر - هدف }

{ انطلاق - نقطة وصول }

يشترط الفعل «يندفع» أن تكون موضوعاته حاملة لسمات تؤشر على المصدر والهدف، وهي حيز فضاء محصور بين نقطة انطلاق ونقطة وصول، إلى جانب الأهلية والمقدرة على فعل الشيء، لذلك قد تسقط عنه بنيات من قبيل (يندفع الحائط). الشيء نفسه يُطبق على الزمن الذي توفرت فيه كل الشروط الضرورية والكافية لكي ينسجم والفعل اندفع، مما ولد نوعاً من توافق السمات بينها (feature matching)، ومن ثمة حصل الانسجام وكانت البنية صحيحة، فإذا كان الزمن يندفع بقوة، ويتسلسل برفق، ويتوقف فجأة، فإن هناك تشخيص معلوماتي داخلي يعمل على رصد ردود أفعالنا الداخلية وتنشيط الحس الداخلي بطريقة مقنعة، ومن ثمة يتم نقل المستوى الفيزيائي لمداركنا إلى سياقات لغوية مستعارة نحوسب من خلالها المدة ونعمل على رصد بدايتها ونهايتها وتقييم حجمها قصيرة أو طويلة ورسم ملامح مرورها بسرعة أو ببطء.

إن أهم معطى تم التطرق إليه هنا يرتبط بمبدأ الإسقاط التصوري الذي أشار إليه «ايفانز» (2004) في كتابه (The Structure of Time)، إذ أكد أن البناء الاستعاري لا يمكن أن يقوم إلا عندما تتحول المعلومات الذهنية إلى آليات وكاشفات نرصد من خلالها الحقيقة السيكلولوجية للاستعارة التصويرية بناء على تجربتنا الذاتية مع الزمن، هو الأمر نفسه الذي جعلنا نستعير فعل التدفق والاندفاع والتوقف لكي نلبي حاجياتنا التواصلية في تعبيرنا عن المدة الزمنية، فكل التصورات المرتبطة بذلك، غالباً ما تكون استعارية إذ توفر حيزاً استعارياً مناسباً نقرأ من خلاله المدة التي نوزعها إلى ثوانٍ ودقائق وساعات وشهور...، بمعنى أننا قادرون على وضع مجموعة من الإسقاطات التصويرية (المدة مثلاً) على تعابيرنا ومعطياتنا اللغوية والمعجمية ومعالجتها ذهنياً لكي نحصل على بناء استعاري ممكن وسليم، قابل للقراءة والتحليل اللغوي والمعرفي بصورة واضحة تماماً.

2-1-1 استعارة اللحظة.

غالباً ما نتصور اللحظة وكأنها نقطة مفصلية اعتباراً لما أشار إليه «عبد المجيد جحفة في كتاب «دلالة الزمن في اللغة العربية» (2006) إذ أثبت أنه إذا تصورنا الحدث واقعا في نقطة من الزمن، وتم تحديد هذا الزمن ليشمل أكثر من نقطة داخله، فإن ذلك يتيح ورودات متعددة للحدث اللحظي، إذ تتوزع هذه الوردات على مدة زمنية معينة، بعبارة أخرى إذا كنّا نتصور الحدث حاصلًا في نقطة زمنية ما، فإنه لا يمكن أن نجعله يتسع ليشمل أكثر من نقطة واحدة في الزمن، وبهذا نحصل على مبدأ استعاري تحيل عليه بالسياقات التالية:

أ. أنهت المهلة المخصصة للانسحاب.

ب. أكد الطبيب أن مرض زيد خطير، من الممكن أن يموت في أي لحظة.

ج. أقرّت الأمم المتحدة أن الانسحاب من العراق سيشكل لحظة تاريخية.

إن التفسير المقترح لتأويل وقراءة هذه الأمثلة يتيح لنا إمكانيات تنبؤية بخصوص اللحظة، فالسلطة الاستعارية التي منحت في قراءة اللحظة مستقاة من النهج التصوري الذي يجعلنا دائماً نحيل عليها منفصلة تماماً عن عالمها الزمني الخارجي، إذ لا يمكن أن نقيس حجمها بالقصيرة أو الطويلة. كما يمكن أن نربطها بنقط حدث أخرى خارجة عن إطارها، بمعنى أدق:

انتهت المهلة وصول لحظة الانسحاب

إصابة خطيرة لحظة تنبئية بوفاته.

الانسحاب من العراق لحظة تاريخية.

على الرغم من أن الوصول لا يمكن أن يتم في لحظة واحدة، وعلى الرغم من أن المرض لم يحدث في لحظة واحدة، وعلى الرغم من أن الانسحاب سيكون على دفعات إلا أننا נוّشر على اللحظة بناء على كليتها، وقد نرجع ذلك إلى الربط الاستعاري الممكن الذي يجمع اللحظة بأفعال نتصورها داخليا وكأنها فواصل زمنية محددة. إذ لا يمكن أن نتصور أن الموت مثلاً ورد حدوثه مرات ومرات، بل إن القصد بالموت هو الموت الاستعاري كما تكشف عن ذلك البنى التالية: «استغرق موته ساعتين»، أو «نموت جوعاً كل يوم».

إن ما يجعل من هذه البنى استعارية هي أن حدث الموت يؤول على أننا نمزّ بسيرورة نُسلّم فيها إلى الموت كل يوم، وبهذا قد نقرأ البنية على أساس إحالتها على سيرورة أوصلتنا إلى لحظة الموت، وهي سيرورة مكنتنا من بناء نسق استعاري تصوري ربط الموت بلحظة واحدة فاصلة وخارجة تماماً عن محيطها، وكأننا نتصور اللحظة بنية مغلقة لا علاقة لها بالظروف الخارجية، فالتأويل الاستعاري Metaphoric interpretation (ساعتين)، وكلّ يوم، مثلاً، يجعل منها نسقاً محدوداً ومنفصلاً يربط بين كل النقط الممكنة داخل مجال مدته ساعتان. وداخل حيّز مدته 24 ساعة، وعليه فإن كل النقط التي توجد داخل هذين المجالين تجمع استعارياً داخل نقطة واحدة تقرأ باللحظة.



المؤكد أن الإنسان يملك نسقاً داخلياً يجعله يؤول منظومته التي تحيل على اللحظة بمفاهيم وتصورات تنسجم مع مقتضياتها، بمعنى آخر إنه ينتقي في تعبيره عن ذلك قوالب لغوية لا تؤشر على المدة، ولا تؤشر كذلك على السرعة والبطء، كما لا تؤشر على الضغط وإطالة المدة. لذلك يتم وصف اللحظة الزمنية باعتبارها نقطة وصول الحدث، مما يجعل البنيات التالية بنيات شاذة دلالية لأن مجال المدة مفتوح على الطول والقصر، على السرعة والبطء، على الضغط والشد العصبي، في حين تعدّ اللحظة مجالاً مغلقاً ونقطة تحقق الحدث ووصوله.

أ. لم أشعر بالمهلة المحددة للانسحاب.

ب. وصلت المهلة المحددة للانسحاب بسرعة.

ج. انتهت المهلة المحددة للانسحاب ببطء.

تسمح لنا هذه المقارنة من إدراك الكيفية التي يشغل بها النظام التصوري عند الإنسان، ومن ثمة رصد المبادئ العامة التي تتحكم في إدراكنا للعالم الخارجي، وفي إسقاطاتنا له لغوياً، لذلك فمن المفترض أن يسلك نسقنا التصوري سيرورات لإدراك العالم بواسطة اللغة. مهما يكن فأني نسق استعاري ما هو إلا تمثيل تصوري للأشياء والموضوعات الأنطولوجية التي تفتح آفاقاً واسعة للحرية والتعبير، بل يمكن أن يكون الوسيط الوحيد الذي يساهم في تنمية اللغة وتوليدها، كما يمكن أن يكون معياراً حاسماً في بناء معجم لغوي يراعي في مداخله كل الأنساق الاستعارية المحتملة في بنائه.

2-1-2 استعارية الوردات الزمنية.

تتأسس قراءة الوردات على مبدأ التعداد (Enumeration Principle) الذي ينسجم مع الحدث أو النشاط أو حالة، لذلك فإنه يرتبط بالعمليات السياقية التي ينتجها الخطاب، بالإضافة أنه يبني وفق مقتضيات ظرفية امتدادية لا تقف عند حدود الحدث الأول، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى الوردات التي تأتي بعده، مما يفسّر أن التعداد يدخل ضمن البنية التصورية للإنسان الشيء الذي توضحه البنيات التالية:

أ. حطّم هشام الكروج الرقم القياسي العالمي لمسافة 1500 م في ملتقى باريس لألعاب القوى.

ب. سافر زيد من الرباط إلى أكادير عبر الطريق السّيار.

إذا كان «جاكندوف» (1983) في مؤلفه «الدلالة والمعرفة» قد أدخل الحدث بكل تلاوينه ضمن المقولات التصورية الأولية (حالة، مسار، نشاط...) فإننا سنهتّم هنا بأهم المكونات التي تساعدنا في الانتقال من النسق التصوري إلى البناء الاستعاري عبر مبدأ التعداد، فالملاحظة الأولى في المثال (أ) تجعلنا ندرك أن تحطيم الكروج للرقم القياسي لمسافة 1500 م لم يأت دفعة واحدة، أو أنه لم يأت نتيجة مشاركة وحيدة في ملتقى باريس، بل إن تحطيم الرقم جاء بناء على مشاركات سابقة للمسافة نفسها، وبناء أيضاً على عدد المرات التي حسن من خلالها الكروج أرقامه الشخصية في هذه المسافة، فيتأسس التعداد هنا على حسب المشاركات

وحسب الأرقام التي حصل عليها العداء قبل أن يحطم الرقم القياسي، الشيء نفسه يمكن أن ينطبق على البنية (ب) التي نفسّر من خلالها أن السفر الذي قام به زيد اتخذ مسافة رابطة بين الرباط وأكادير، إلا أن هذه المسافة تقرأ في كليتها على أنها كمية واحدة، بل إن الأمر في الأصل يوزع إلى تعداد نعدّ من خلاله الكيلومترات التي تربط بين المدينتين، لذلك فإن المسار الفضائي (من الرباط إلى أكادير) هو مسار نعبر عنه ب: مسار واحد هو الطريق، وكيان واحد هو زيد. فكل نقطة من هذا المسار تشكل نقطة وصول تبتدئ بالرباط وتنتهي بأكادير، هي النقط التي تشكل ورودات مبنية أيضا على تعداد حجم المسافة وحجم الكيلومترات الرابطة بين المدينتين، وكأن النسق الزمني في المثالين مبني على نسق مرتب بشكل خطي تسلسلي.

1. الحدث: المسافة التوقيت

المشاركة الأولى 1500 م 143mn30s

المشاركة الثانية 1500 م 29mn29s

المشاركة الثالثة 1500 م 28mn28s

2. المسار:

(الرباط).....1.....2.....3.....4.....(أكادير)

(نقطة انطلاق).....(نقطة وصول)

المدة: 3 ساعات

نجد أنفسنا هنا مجبرين للدفاع عن الافتراض الذي يؤكد أن المدة الزمنية هي مجموعة من النقط المرتبة بشكل خطي تخضع إلى مبدأ التعداد النسقي، فيكون الزمن امتدادا إذا امتد في الزمن، ويكون لحظيا إذا لم يجد في الزمن امتدادا له، إلا أن الأمر الذي سنركز عليه هنا هي الملاحظة التي أشار إليها كل من « ميلر وجونسون لايرد (1976) (Miller&Johnson- Laird) » في مؤلفهما: « Language and perception » بتأكيدهما أنه على الرغم أن الزمن ينبني على التعداد الخطي، فإنه من الناحية النفسية من الملائم اعتبار الزمن هنا متوالية من الأحداث أو اللحظات أو النشاطات، الشيء الذي يفسّر أننا نمتلك قدرة استعارية قوية نؤول من خلالها الحدث أو المسار أو النشاط... كأنه كمية واحدة من الحدث، بمعنى أننا نشكل مجموعة من المعطيات الزمنية المؤسسة على خبراتنا وتجاربنا معه، فنقدمها للعقل على أنها أساس صحيح فيصدقها ويقوم بترجمتها إلى تصورات بشكل خاطئ، فيعطينا أمرا بأن نتصورها كذلك، فلنجأ إلى الاستعارة باعتبارها الوسيط المعرفي الوحيد الذي يسهل علينا عملية الإدراك ويوصلنا إلى الإفهام، بل إن الاستعارة هنا تشكل الأساس الذي يجعلنا ندرك أن إنجازا من حجم تحطيم الرقم يشبه إلى حد بعيد تحطيم قبلة التي لم تأت دفعة واحدة، بل عبر تطبيق العديد من التجارب والمناورات، فتكون التجارب إسقاطا استعاريا للمشاركات، وتكون القبلة إسقاطا تصوريا للرقم القياسي، فتتأسس على منوال ذلك استعارة الوردات، وبجعلنا أيضا نفهم أن السفر هو مجموعة من النقط المتوالية التي تربط بين نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

إذا كانت كل الأعمال تقول بافتراضات حتى لو أدى ذلك إلى تناقضها، فإن ذلك ممكن لأن



كل التحاليل التي تقدم هي في الأصل استعارات، إنها تقول شيئاً آخر غير ما هو عليه الأمر في الواقع، إن السياق الزمني المبني على الوردات والتعداد هو سياق حذر يأوي مجموعة من التصورات المثبتة في الذهن، فبمجرد ترجمتها فإنها تفرض علينا النظر إلى السياقات بطريقة جديدة، ومن أجل فهمها علينا أن نتساءل «كيف» و«لماذا» نعمل على صياغتها بهذه الطريقة الجديدة، وكأننا نتصور أن الاستعارة هي الانطلاق من بنية عميقة ذات قوة تأويلية صعبة إلى بنية سطحية ذات مغزى إفهامي بسيط.

2-1-3 استعارة الأحداث الزمنية.

تقرّ اللسانيات البيولوجية أن اللغة تشكل مكوناً من مكونات الذهن، ونفهم الذهن هنا بالمعنى الذي يختص باستعمال واكتساب اللغة، فأفضل النظريات التفسيرية الموجودة تنظر إلى النسق البيولوجي على أنه يملك انساقاً حاسوبية تمكن من منسقة تفكيرنا وفق ممارسات اجتماعية معقدة مرتبطة بالخيال وبالانساق الاستعارية والزمنية بشكل عام، الشيء الذي يساعدنا على تأويل الظواهر اللغوية وفق ما نملكه من ملكات تفسيرية وتأويلية كبيرتين، لذلك فإن أيّ تصور زمني لابد وأن يكون ذا قيمة رمزية تؤثر إلى الحدث مثلاً باعتباره يحيل على الاختصاص، والاختصاص هنا هو النظر إلى الحدث باعتباره نقطة زمنية مرجعية في إطار التسلسل الخطي للزمن، بمعنى آخر فهو عبارة عن نقطة إحصائية محددة نُؤشر عليها بالسياقات اللغوية التالية:

أ.كتب الرسالة في ساعة.

ب.قطعت ميلاً في ساعة.

ج.توّج الكروج بسباق 1500م.

إذا كانت معايير التحليل الدلالي والتصوري تفتقر تحديد التمايز بين اللحظة والمدة الزمنتيتين على الرغم من كون الأول قد يكون جزءاً من الثاني، فإن الحدث الزمني يؤوّل على أنه كمية Quantity زمنية خاصة ومحددة، الشيء الذي يمكن أن نفسره من خلال (أ). الذي نصوغ من خلاله مؤشرات تحليلية على فعل الكتابة داخل حيز زمني لن يتجاوز ساعة من الزمن، بمعنى أدق فإن الحدث هنا مؤشر عليه بالنظر أن كتابة الرسالة في ساعة يقتضي أنني لم أكن قد كتبها في أول عشرين دقيقة من هذه الساعة مثلاً، الشيء نفسه ينطبق على المثال في (ب) الذي يؤوّل استعارياً بالنظر أنه إذا كنت قد قطعت من المسافة ميلاً في ساعة، فإنه لا يمكن أن يكون صادفاً أنني قد قطعت الميل في أي نقطة من نقطه الزمنية، رغم أنني قد انخرطت في قطع الميل خلال كل الفواصل الفرعية التي تتكون منها دقائق الساعة الستون، أما في (ج) فهي لا تعبر عن الفوز الفعلي بالسباق، بل يتم استبدال ذلك باستعارة تؤوّل الحدث باعتباره تتويجاً للحظة الفوز بالسباق الذي تقع مسافته بين زمنيين، زمن الانطلاق وزمن الوصول.

إن المؤشرات التصويرية التي تفرزها هذه السياقات تعطينا تنبؤات معرفية كثيرة تحيل

كلّهما على أن الحدث قد يؤوّل استعاريا إلى قراءة منفردة تنظر إليه كأنه نشاط أو إنجاز أو حالة أو إتمام، بل هو كذلك إذا كانت القوة الاستعارية التي تنظر إلى الحدث في عموميته نسقا زمنيا محيلا على الكتابة أو الجري أو الربح.. في حين أن ذلك يخضع لحوسبة ذهنية تجعل المخاطب يدرك ضمنا أن حدث الكتابة قد استغرق ساعة من الزمن دون أن يعمل على تجزئته إلى فترات أو فواصل جزئية، بل ما يهمه (المخاطب) هنا هو فعل الكتابة في كليته. الأمر نفسه ينطبق على حدث الجري الذي من خلاله تم قطع ميل من المسافة في ساعة، فنحن نؤوّل فعل الجري هنا استعاريا باعتباره كمّا، في حين أنه في الأصل مجزأ إلى نقط وفواصل... وهكذا.

إن التصميم الاستعارى الذي يملكه الجهاز المعرفى عند الإنسان يسهل بشكل كبير عملية إدراك الخطاب وتأويله، بل إن الاستعارة في هذا المستوى من التحليل قد تشكل وسيطا معرفيا خارقا ينقل الخطاب من بعده الحرفي بإسقاط مضامين جديدة عليه، فتأويل السياقات أعلاه يجعلنا نتصور كأن الحدث عبارة عن نقطة وصول نهائية أو نتصوره كأنه نقطة إحالية كبرى في ضمنا لتعدد الخطي للزمن، الشيء الذي يجعلنا نقول في مقابل الأمثلة السابقة مثلا: أ.كتب الرسالة في سنة 2008.

ب.سبق وأن قطعت المسافة في ساعة.

ج.توجّ بالسباق في ملتقى باريس في السنة الماضية.

قد تجعلنا هذه المعطيات متفقين على أن النهج الاستعارى الذي يسلكه الإنسان في عملية الإدراك له جدوى دون الوقوف عند معالجة المعلومات اللغوية الدقيقة المقدمة، لأنه، وبكل بساطة، تمكّننا الاستعارة من رؤية بعض مظاهر الواقع (التصور) بصورة تتولد عن الاستعارة نفسها، فتكون بذلك المظاهر التصويرية مظهرا استعارية في حدّ ذاتها، منها تتولد وإليها تعود.

2-2 التصور الاستعارى للتسلسل الزمني.

إذا كانت المقاربات المتنوعة للزمن تبحث عن معالجته باعتباره ظاهرة ذهنية أو باعتباره جزءا من (الواقع)، فإن المقاربة الأكثر تطرفا هي تلك التي قدمها «إيفاييس (2004)» التي اعتبرت أن النسق الزمني عند الإنسان هو نسق بيولوجي نفسي، وأن فكرة وجود تصورات استعارية خلف ذلك لا معنى له إذا لم نفّسر الواقع من زاوية الوقائع اللغوية الأكثر بساطة بطريقة محسوبة، الأمر الذي دفعه إلى استخلاص أن النسق الزمني عند الإنسان بُنيّ تصوريا وفق نقطتي التقاء، التقاء الذات بالحدث لتؤسس الإحالة المبنية على تحرك الذات، أو نقطة التقاء الزمن بالذات لتؤسس الإحالة المبنية على تحرك الزمن، إلا أن هذا الالتقاء لا يمكن أن يتم إلا من زاوية وجود سيروية زمنية تفترض في الزمن أن يكون ذا بعد خطي تسلسلي الشيء الذي كان سببا في الدفع بنموذج معرفي ثالث أسميناه ب «نموذج التسلسل الزمني».

تنبثق معطيات هذا النموذج من فرز مختلف الأنساق المعرفية التي حاولت أن تنقل التفكير في الزمن من حجرة الدماغ إلى السياق عبر وسيط اللغة، فالكيفية التي نتصور بها الزمن هي التي تجعلنا نتفاعل مع الآخرين في بلورة إرسالية مقصودة ومؤولة وفق ما يقدمه



النسق الاستعاري عند الإنسان، وإذا كان الافتراض القائل بوجود تسلسل خطي للزمن، فإن القبض عليه يفرض أيضا التسلح بكل الملكات التي تساعدنا على قراءته قراءة سُلّمية بناء على مجموعة من المؤشرات الاستعارية المحلية نحو:

أ. يتدفق الوقت بسرعة.

ب. ينساب الوقت بمرونة نحو المجهول.

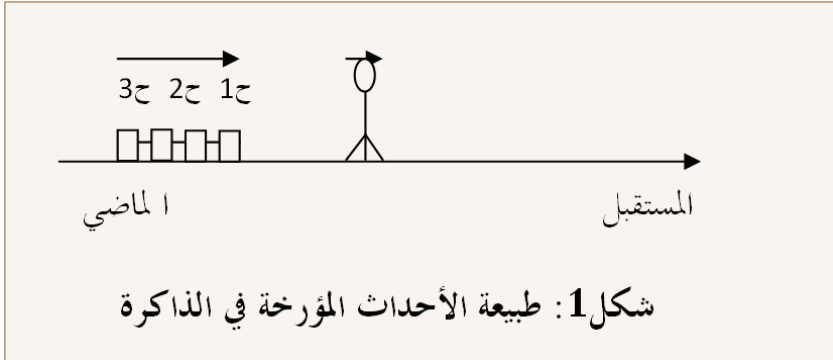
ج. لا يمكن أن نوقف الوقت.

من البديهي أن تؤول هذه السياقات على وجود خلفية مرجعية لوقوع الأحداث المؤشر عليها بالتدفق والانسحاب وعدم التوقف، هي الخلفية التي تؤكد من خلالها أن الزمن عبارة عن سلسلة لا متناهية من التدفقات، تنساب بنا بلا هوادة أو توقف، فانسجام التدفق/الانسحاب/عدم التوقف... مع المقتضيات السياقية للزمن يدفعنا إلى بلورة تصور يربط بينها بواسطة الاستعارة، فالسمات التحتية للتدفق والانسحاب وعدم التوقف يجب أن تنسجم مع مكونات من قبيل: الماء، الهواء، الفضاء... كلّها مكونات محكومة بفعل السيرونة، الشيء الذي يجعل من خلفياتنا التصورية قابلة أن تُربط مع مكون رئيسي من قبيل الزمن الذي يخضع هو الآخر لنفس الفعل (السيرونة)، ومن ثم كان الانسجام التسلسلي الذي يجعل من السياقات السابقة جملا مقبولة نحويا ودلاليا بناء على الاستعارة.

تقول العادة أننا نتصور الزمن في شكل وحدات متسلسلة من الأيام والأحداث والكيانات... هو التسلسل الذي يُفترض أن نقابله استعاريا بالحيّز المكاني الذي يؤطره، الشيء الذي ينعكس على طرق تفكيرنا. إذ غالبا ما يتم التأشير على ذلك بواسطة محدد مرجعي نحيل من خلاله على الزمن كأن تقول مثلا: «أحتفل بعيد ميلادي كلّ سنة». «أزور باريس كل شهرين». «أزوج مرة في العمر».

ما يجمع بين كل هذه السياقات هو قابليتها أن تجعل من الذات إحالة مرجعية زمنيا، إلا أن التأمل أكثر في محتوياتها القضية تفرز دلالة عميقة تتمظهر في أن الاحتفال بعيد الميلاد وزيارة باريس والتزوّج كلّها مؤشرات تحيل في حدّ ذاتها على حدث مرجعي مرتبط بوجود ذات، إلا أن النهج الاستعاري يعبر في الأصل عن سيرونة زمنية وعن تسلسل زمني يجعل من الذات قارئة جيّدة لحدث الماضي والحاضر والمستقبل، وبالتالي فإننا نفكر في الزمن وكأنه مترابطة لا متناهية من الأحداث تتدفق بنا من الماضي نحو المستقبل، بل إننا قد نتصور أننا عندما نعبر عن الزمن وكأننا نعبر عن الذات في إحالاتها المختلفة، بل إن العكس هنا هو الصحيح إذ نعبر عن الذات ونحن نحيل عن تسلسل زمني مفترض.

إن الزمن الذي تم تصوره هنا هو زمن الأحداث وليس مجرد زمن فقط، لأن مثل هذا التصور لا يمكن أن يطرح بوصفه تحصيل حاصل لأنه زمن حدث ما محدد، محصور ومقيّد بالزمن والمكان، الشيء الذي نرفض من خلاله أي تقسيم للخط الزمني إلى مراحل بقدر ما ندعم أن يتم ذلك بناء على الأحداث المؤرخة في الذاكرة.



شكل 1: طبيعة الأحداث المؤرخة في الذاكرة

ما يجعل من منظومتنا التصورية بنية استعارية محضة هي الأولويات التي نملكها في دواخلنا، والتي تسوقنا نحو إدراك منطقي يجعل من الأحداث التي تقع خلف الذات بمثابة أحداث التجربة الذاتية، بل قد نستعير هذه التجارب في رسم الخط الزمني الخاص بنا، فتكون القراءة المثلى لهذا التسلسل ذات وجهتين محددتين تنطلق الأولى من (ح 1) إلى (ح 3)، أو من (ح 3) إلى (ح 1) وكلا التصورين صحيح، بحسب التراتبية الخطية التي تعطي الأولوية للحدث الأقرب أو الأبعد إلى الذات من حيث الوقوع. بالتالي تكون هذه الأحداث بمثابة أولويات تجريبية تساعدنا على تأريخ مسارنا الزمني والقبض على بعض من جزئياته.

2-1- التصور الاستعاري للمصفوفة.

إذا كنا ننظر إلى النسق التسلسلي بوصفه مجموعة من الأحداث التي يتم قراءتها على أساس أنها إطارات مرجعية خطية، فإن المصفوفة تنظر إلى هذا الخط التسلسلي بوصفه زمناً مطلقاً لا بداية ولا نهاية له. بمعنى أن تصورنا الاستعاري للمصفوفة يدفعنا إلى تجريد الزمن من كل الأحداث التي تقع على خطه والنظر إليه بوصفه كيانه عاماً قابلاً للقياس والتمييز.

المصفوفة (matrix) بهذا المعنى كيان ثابت وموحد يملك كل مؤشرات القياس وكل مؤشرات التغيير، ولإدراك ذلك ننظر في السياقات التالية:

أ. لا يمكن لنا أن نحد من تدفق الزمن.

ب. لا نهاية للزمن.

تعد الغاية المشتركة بين كل هذه السياقات إحدى أهم المؤشرات التي تساهم في تشكيل تصور فعال حول الزمن، فارتباطها بالحركة يعد مسألة جوهرية في بناء وتشكيل التصور، وهو التصور الذي يتماثل بشكل كبير مع ما قدمه «نيوتن» حول مسألة «الزمن المطلق»، وهو تدفق لا علاقة له بالمؤثرات أو المؤشرات التي يمنحها العالم الخارجي، إذن فنحن أمام حركة إنسيابية تقودنا نحو اللانهاية، فعدم وضع حد لتدفق الزمن في المثال الأول يعدّ مسألة تجريبية أكثر منها تجربة فيزيائية، فنحن ندرك ونتصور ذلك قبل أن نعرف ونتعرف



على النظريات الفيزيائية حول المسألة. لذلك فإننا نستند على كل الأفعال المتخيلة استعارياً للتعبير عن الزمن من هذه الزاوية أو الوجهة، الشيء الذي ينسجم بشكل كبير مع ما هو مقدم في المثال الثاني، إذ غالباً ما نتصور الزمن بوصفه كيانه ممتداً لا يمكن أن نحدّ من قدراته على اختراقنا واختراق أجوائنا الخاصة، بل اختراق دواخلنا التي تعدّ خواصنا التي لا يمكن لأحد أن يفعل بها ذلك. بخلاف البنية: «ما زال الوقت أمامك طويلاً». إذ نصادف أننا أمام تصور آخر مختلف له علاقة «بالمدة المطلقة»، وهي تقارب بشكل كبير مسألة «الزمن المطلق»، إلا أن فرصة تدارك الأمر مثلاً، تفتح مجالاً أوسع لاعتبار أن التأويل أو القراءة المثالية (وقت طويل)، قد تنسجم مع «المدة المطلقة»، المفتوحة على مجال زمني غير محدود.

إن ما يجعل المصفوفة الزمنية متميزة عن التسلسل الزمني هي تلك الاعتبارات الاستعارية الداخلية المبنية على مسألة التجربة، فإذا كان التسلسل الزمني يعطي أولوية كبيرة إلى «الحدث»، باعتباره إطاراً مرجعياً أو قوة إحصائية كبرى، فإن المصفوفة، في مقابل ذلك، تمنح قوة استعارية كبيرة إلى «الحركة»، باعتبارها مؤشراً قوياً على اللانهاية وعدم المحدودية في الزمن، وهو الأمر الذي تبيّنه السياقات التالية:

أ. لا نسبح في الزمن مرتين.

ب. يزحف الوقت بنا نحو المجهول.

ج. يصحبنا الوقت معه إلى اللانهاية.

د. يسرع الوقت بنا نحو الهاوية.

إن القوة الاستعارية التي نمناها للزمن من خلال توظيف أفعال من قبيل: يزحف، يصحب، يسرع... تجعلنا ندرك أن النسق الداخلي لهذه الأفعال يبني على الامتداد، هو الامتداد الذي لا يمكن أن يأتي من التركيب ولا من الصرف، بل إن العنصر القوي في بنائه ينسجم مع الدلالة التوافقية التي تربط بين السياق التركيبي والسياق الدلالي.

تشترك كل الأفعال الموظفة في الأمثلة أعلاه على وجود حركة امتداد غير محدودة بزمان أو حدث أو لحظة معينة، لذلك فعندما نريد أن نعبر عن المصفوفة، فإننا نعبر عنها استعارياً بوجود فعل الحركة الذي لا تتم مناظرته في البنية السطحية للأفعال، بمعنى أن هناك مجموعة من العناصر التصورية غير مكشوفة في التركيب، لكنها تأخذ مكاناً لها بشكل قوي في التمثيل الاستعاري للكلمة، فالكلمة وجه مكشوف داخل التركيب تحمل مجموعة من الذرات الدلالية المنصهرة داخله، وعليه، فإن الكلمة في مستوى من مستويات التحليل عبارة عن بنيات يتم دمجها معجمياً (lexical insertion) عبر آلية الإصهار⁽²⁾ fusion، فالبنية الدلالية التي يكشف عنها الوجه الأول أو الصادم للكلمة أغنى وأعمق بكثير من المستوى البسيط الذي تظهره، فهي وجه خداع يجعل الكثير من السمات الداخلية التي لا يتم الكشف عنها إلا عندما نستعين بآليات كاشفة وخارقة مثل الاستعارة. بهذا المعنى، تعدّ الاستعارة قوة كشف للبنى/السمات الداخلية التي نستحضرها بوعي أو بدون وعي لكننا ندركها من خلال النسق التجريبي الذي نملكه جميعاً، وإذا لم يكن الأمر ذا بعد صائب لكانت كل البنى

الموظفة أعلاه مثلاً بنى لائحة A-grammatical sentence؛ أي أن فعل الزحف أو الاصطحاب لا يمكن أن ينسجم مع كيان مجرد مثل الزمن. فلولا الاستعارة ولولا التجربة مع المحيط زمنياً، لما أمكننا أن نولد من أنساقنا اللغوية سياقات مماثلة لما هو مقدم أعلاه.

إن الانطلاق من المصفوفة لبناء النسق الاستعاري للزمن مسلك مبني على أساس الحركة الممتدة، صحيح أن الأنساق التركيبية والدلالية تبني بنيات زمنية مختلفة في اللغات الطبيعية، لكن استنباط المحدودية والحركة التي تنتظم في إطار هذه الأنساق تحتاج إلى مستوى معرفي يمكننا من دراسة مدى الانسجام أو التوافق الذي يجعل من تخصيص السمات لأفعال الحركة ينسجم مع المصفوفة، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال استحضار الاستعارة باعتبارها سلوكاً داخلياً من شأنه أن يساعدنا على كشف ذلك التوافق المنشود بين التركيب والدلالة. من جهة، وبين الدلالة والاستعارة من جهة أخرى.

2.2.2 استعارة الزمن/ منفذ.

لنتأمل السياقات التالية:

أ. يتدفق/ ينساب بنا الوقت.

ب. يزحف الوقت بنا نحو اللانهاية.

إن ما يؤشر على أن هذه السياقات متميزة يتمظهر في تلك الخلاصة التي استنتجناها سالفا والتي أكدنا من خلالها أن (أ) تؤشر على التسلسل الزمني وبالتالي ارتكاز تأويلها الاستعاري على الحدث، في حين أن (ب) تؤشر قراءتها على الحركة، إلا أن الهدف من إبراد هذه البنى هو اتفاقها جميعاً على وجود كيان نؤشر من خلاله على الحدث من جهة، وعلى الحركة، من جهة أخرى (حركة التدفق/ حركة الانسياب/ حركة الزحف). هو الكيان الذي يتم التعبير عنه بالمنفذ، منفذ للحركة ومنفذ للحدث، إلا أن المنفذ في حقيقة الأمر لا يمكن أن ينسجم مع الذات بقدر ما ينسجم مع الزمن في حد ذاته، وهو الأمر الذي نكشفه من خلال السياقات التالية:

أ. زمن منتقم جبار.

ب. الزمن طبيب جراح.

ج. الزمن وحش كاسر.

ينتمي المنفذ إلى حقل واسع من المعطيات، حقل يضم العديد من السمات الزمنية المحايطة للمحمولات المعجمية المجردة من السمات الزمنية الداخلية، ومجردة أيضاً من التفاعل الموجود بين الهندسة الزمنية الداخلية للمحمولات مع السمات الحالية للمركبات. فدلالة المحمولات المؤشر عليها أعلاه مثلاً ترتبط بشكل كبير بالهندسة التي نمنحها للحقول الدلالية وبآليات التفكير للبنى المعجمية للأفعال. فالمنفذ بهذا المعنى، له مجموعة من الإسقاطات الاستعارية التي يمكن مبدئياً توزيعها على جهتي الحدث والحركة³.

إذا كان للحدث قوة إحالية كبرى في استقراء التسلسل الزمني، فإن الحركة قوة امتدادية



نؤشر من خلالها على المصفوفة، إلا أن القاسم المشترك بين الجهتين هو حاجياتهما التأويلية إلى منفذ (ذات/ كيان) يملك سلطة كبيرة في تنفيذ ما يقدمه السياق. فإذا تأملنا التركيب في (أ) سندرك أن من سينفذ فعل الانتقام هو الزمن، وفي (ب) أن من سينفذ فعل التطبيب هو الزمن، وأن الوحش الكاسر هو الزمن في (ح) فيتم، من خلال كل هذا، بناء العديد من التصورات الاستعارية التي نتصور من خلالها الزمن مثل الطبيب أو الوحش أو المنتقم، إلا أن تنفيذ ذلك لا ينحصر في مدة معينة، كما لا ينحصر في لحظة أو فترة محددين، بل إن ما سيُنَفَّذ مفتوح على المطلق من جهة، ومفتوح على القيام بالحدث من جهة أخرى، بمعنى له قابلية التأويل على الحركة والحدث، فيكون المنفذ، بهذا المعنى، الوسيط الذي يربط بين الحركة والحدث استعارياً، فمن أين لنا بكل هذه القوالب التأويلية؟

إذا كان الإنسان يملك الكثير من المؤشرات الزمنية التي استقاها من التجربة، فإنه يملك أيضاً العديد من الوسائط التي تسمح له بتوليد العديد من السياقات المقبولة، هي السياقات التي تسمح للأنساق اللغوية بأن تؤول بناء على الربط المنطقي الذي يجعل من الزمن كياناً يؤثر فينا، بل له قابلية أن يصنع فينا ما يشاء، إلا أن إلصاق هذه السمات بالزمن لا يمكن أن يكون وليد الصدفة، كما لا يمكن أن يكون أمراً اعتباطياً، بل هناك تصورات أولية كامنة فينا، من خلال التجربة، تسمح لنا بأن نضع الزمن في صورة الطبيب والمنتقم والوحش، فلولاً إدراكنا أن الزمن يملك سيروية تحولات دلالية مقيّدة، لما أمكننا أن نستعير من الطبيب والمنتقم والوحش سمات التطبيب والانتقام والوحشية لكي تتطابق استعارياً مع الزمن، لأن الهندسة الداخلية للاستعارة لا يمكن إلا أن تتطابق مع تصور المنفذ داخل مجال داخلي محصور ومقيد بسمات خاصة، وينبني القصد هنا على أن السمة الموجودة في البنية الزمنية لصورة المنفذ مالكة للتخصيص الاستعاري المحدد اعتباراً أن السياق يقتضي تفعيلاً لكل السمات وجعلها تبدو مناسبة لرسم تأويل استعاري ملائم، إلا أن هذا التأويل لا يمكن إطلاقاً أن يكون نتاجاً لأزمة نحوية. وإنما يشتق المنفذ بآليات تركيبية تُولف بين المحتوى الزمني الموجه بدلالة معجمية والمحتوى القضوي الذي نرمي من خلاله إلى قصدية المنفذ. فيتحول الزمن، بهذا المعنى، من بنية مجردة إلى قوة فاعلة تنفذ وتؤثر في كل شيء، بل إن الزمن يتحول إلى طبيب إذا تعلق الأمر بالجراح، وإلى منتقم إذا تعلق الأمر برد التأثير، وإلى وحش إذا تعلق الأمر برد الافتراض. كلّها مهام تحتاج إلى خبرة في تأدية الواجب وإلى مستوى عال من الاحترافية والتجربة والخبرة في تنفيذ المطلوب.

2-2-3 استعارة الزمن/ بضاعة.

تشغل معظم المقاربات المتنوعة للزمن عن معالجته باعتباره شيئاً مجرداً، وربما أن المقاربة الأكثر انحرافاً هي النظرية التي تحدث عنها «لايكوف وجونسون» (1980) في عملهما (الاستعارات التي نحيا بها)، واللذان تحدثا عن إمكان ربط الزمن بالعديد من التصورات من قبيل: [الزمن/ مال]، [الزمن/ سفر]... وهي التصورات التي تعكس الطبيعة الاستعارية لتصوراتنا في علاقتها بسلوكياتنا اليومية، وقد بيّنا أن هذا الأمر قد تجسد في مجموعة من

مجالات الحياة، في التسعيرات التليفونية، أجور الساعات، وتسديد الديون، وهي ممارسات جديدة نسبياً في تاريخ الجنس البشري،⁴ هي اعتبارات نفهم الزمن من خلالها ونعيشه باعتباره شيئاً يصرف ويقاس ويستثمر بصورة جيدة، إلا أن هذا الاستثمار أو التصرف يشكل دافعا مهماً لكي نعتبر الزمن بضاعة ذات قيمة، فهو مورد محدود من حيث الكمية، نستغله لتحقيق مآرب لنا، وهو الأمر الذي تبينه التراكيب التالية:

أ. استغل كل دقيقة من عمرك.

ب. وفر وقتاً لعائلتك.

ج. أضعت وقتاً طويلاً في اللعب.

د. ليس لدي وقت كافٍ لأمنحك إياه.

فإذا كنا نتصور الزمن بهذه الطريقة، ونعتبر عنه بصورة تجعل منه بضاعة أو مورداً أو مالا، فإننا نستطيع دائماً أن نجعل من الزمن سهماً يتداول في بورصة الحياة، له قابلية الربح والخسارة، بل له قابلية البيع والشراء، وكأن الزمن بهذا المعنى، سلعة تتحدد أهميتها بناءً على قيمتها.

عندما نتأمل كل السياقات الواردة أعلاه نستشعر بعداً تصورياً عميقاً يربط الزمن بالبضاعة أو السلعة، بل يربطها بكل الموارد القابلة للتداول مما يعطي الانطباع أننا أمام تصورات استعارية غالباً ما تستخدم في حياتنا اليومية باعتبارها تكرر لتجربتنا مع المال، والوسيلة المثلى التي تجعل من تصورات الإنسان تصورات ثقافية تستلزم شرطاً ضرورياً وكافياً مفاده أن كل تصور زمني ينظر إليه باعتباره مورداً، فإنه يستلزم، بالضرورة، أن الزمن بضاعة ثمينة. إن التصور الذي جعلنا نتج عبارة من قبيل (استغل كل دقيقة من عمرك) هو التصور نفسه الذي جعلنا نتصور الزمن باعتباره شيئاً قابلاً للاستغلال، بل إنه التصور الذي جعلنا ننظر إلى الزمن باعتباره تجارة قابلة للاستثمار يجب علينا استغلاله بكيفية جيدة حتى نتمكن من الاستفادة منه أكثر. فالدقيقة من هذا المسار الزمني الطويل لها قيمة كبرى إن لم يتم استثمارها واستغلالها بطريقة مثلى.

توفير الزمن في (وفر وقتاً لعائلتك) يجعل منّا نتصوره باعتباره مالا ذا قيمة كبرى يجب ادخاره للوقت المناسب، إن هذا الدّخار هو تصور استعاري مكننا من النظر إلى الوقت وكأنه حزمة مالية يجب توفيرها حتى يتسنى لنا استغلالها في وقت الشدة، وهو أمر معكوس بالنظر إلى السياق المتقدم في (أضعت وقتاً طويلاً في اللعب) الذي ينصحننا بعدم ضياع الوقت في اللهو، بل إنه يقدم لنا تصوراً سلبياً إن نحن لم نتمكن من استغلال الوقت فيما يعود علينا بالنفع دون التماذي في ضياعه.

إذن، فالمسؤولية والإحساس بقيمة الوقت دافعان أساسيان يقودان الإنسان إلى ضرورة عدم ضياعه فيما لا يعود بالنفع عليه، وعوض أن نضيع الوقت يجب أن نمتلكه ونتحكم فيه وفي استغلاله، وهو الأمر الذي ينسجم مع السياق المتقدم في: (ليس لدي وقت كافٍ لأمنحك إياه) الذي يسلط الضوء على تصور مثالي للزمن، خصوصاً ذلك التصور الذي يعتبره



شيئاً مملوكاً لنا، قد نمنح منه ما نريد ونترك منه ما لا نريد، بل إنه عبارة عن خزينة مالية نتصرّف فيها على قدر مستطاعنا، ولا يمكن أن نعطي للآخرين منه إلا عند الضرورة، هذا التصور المثالي هو تصور استعاري يقابل بين الزمن من حيث بنيته التجريبية، وبين الملكية باعتبارها شيئاً منسوباً لنا.

إن النسقية التي تسمح لنا بالقبض على مظهر من مظاهر تصور ما حول الزمن، هي نفسها التي تجعلنا نلائم بين الزمن والبضاعة، فإذا كان الزمن ثروة هائلة من الدقائق والساعات والشهور والسنوات، فإنه يجب علينا أن نعمل على استغلالها واستثمارها وادخارها وعدم الاستهانة بها، وألاً سنضيع منها الشيء الكثير لمحدوديتها ومحدودية كميتها بالنظر إلى الفترة التي سنعيشها فيها، لذلك يتم مقابلة (الدقائق، الساعات، الشهور...) بأفعال من قبيل (استثمر، ادخر، وفر...) ممّا يعطينا تشكيلات استعارية منفردة تنبني من تجربتنا معه واحتكاكنا بمجرياته التسلسلية/ الخطية حتى نصل إلى درجة تصورنا وكأننا نمتلك تلك الساعات والشهور لنتمكن من إعطائها ومنحها وضياعها، بل قد يصل الأمر إلى الشناء والشكر على إعطاء جزء منها للآخرين أو حتى إقراض كمية منها نحو:

أ. أعطني العشر دقائق التي منحتك إياها.

ب. امنحني خمس دقائق من وقتك.

ج. أقرضني بعضاً من وقتك.

د. وقتي ثمين لا يمكن أن أمنحك بعضاً منه.

هـ. أعطني دقيقة لأوضح لك الأمر.

امتلاكنا لهذه القدرة للتصرف في الوقت هي سلطة واهية، سلطة نتصور من خلالها أنفسنا ملائكة حقيقيين لشيء مجرد لا نملكه أصلاً، إلا أن هناك العديد من الدوافع والحيثيات التي تجعلنا نتصور الزمن بهذه الطريقة، بل إن هذه الدوافع ترتبط أشد الارتباط بالسياق أو النسق الاستعاري الذي نملكه الذي من خلاله نربط بين كيان مجرد وبين قابليته لتحقيق ذلك، قابلية أن نمنح /نقرض/ نعطي منه قليلاً أو نعترض على ذلك، فهو بضاعة ثمينة ومورد هام وثروة هائلة يجب حسن استغلالها بطريقة جيدة.

2-3 استعارة نظام القياس الزمني.

إذا كانت بعض تصوراتنا تنظر إلى الزمن باعتباره ذا قيمة يجب حسن استثمارها، فإن هذا الاستثمار مرهون بفترة زمنية محددة، بل إن محدوديته الزمنية هي التي تدفع إلى عدم التفریط وضياع أي دقيقة من هذا المسار الزمني، لذلك يجب أن ننظر إلى هذا الاستثمار بطريقة تجعل منه تصوراً موازياً ترتبط قيمته بحجم الكمية الزمنية الممنوحة من جهة، أو بحجم الفترة (اللحظة / الساعة / الشهر / السنة) الممنوحة من جهة أخرى، فكان الاعتبار الأساس هو وضع نظام قياس زمني يضبط المورد بالفترة.

إن هذا التصور هو الذي حوّل الثقافة البشرية وجعلها ثقافة مبنية على حوسبة الدقيقة تمنح الأجر بناء على المردودية داخل سياق زمني محدد، هو أمر تبينه السياقات التالية:

أ.أتقاضى أجراً عن ثماني ساعات من العمل يوميا.

ب.منحتني المؤسسة البنكية خمس سنوات لتسديد الدين.

ج.رصيدي الإضافي هو أربع ساعات من المكالمات.

د.يعطيني القانون الحق في عطلة شهر كلّ سنة.

يمدّنا الزمن بأساس ثري جدّا من التصورات لفهمه وإدراك المدى الذي نؤشّر عليه، إلا أن الأمر لا يكفي، فتجربتنا مع العالم الخارجي والمحيط تعطينا أساسا إضافيا للفهم يتعدى خطوات الإدراك البسيط الذي يعتمد على النظرة القاصرة التي يمدّنا بها المدى. إن الفهم الجيد لتجاربنا يسمح لنا باختيار العناصر الممكنة لمعرفة القياس الزمني ومعالجته وفق أنظمة دقيقة ومحسوبة، هي الأنظمة التي تمكّننا من وضع قياس زمني دقيق نقبض من خلاله على الفترة / المدة، باعتبارها أزمنة مطلقة نسبيا، بل يمكننا أيضا من ضبط الوثيرة الزمنية بالدقيقة والساعة واليوم والسنة... باعتبارها أزمنة مقيّدة ومحدودة. لذلك يمكن أن نترجم السياقات الواردة أعلاه على النحو التالي:

الوقت		الحدث
ثماني ساعات	←	العمل اليومي
خمس سنوات	←	تسديد الدين
أربع ساعات	←	الرصيد الإضافي
شهر في السنة	←	العطلة السنوية

تتباين الأوقات والأزمنة بحسب طبيعة العمل المراد إنجازه، فإذا كانت ثماني ساعات وخمس سنوات وأربع ساعات والشهر تحيل على أزمنة محددة، فإن عملية ضبطها جاء مرهونا بحدث معين لا يخضع إلى التأثير المحدد، بل إنه يخترق الحاضر بصورة إرادية فيها الكثير من الاستسلام والخضوع، مما يجعلنا نفهم أن نظام القياس الزمني عملية مبنية على تنظيم الحياة العامة ممّا يتلاءم والمنظومة الاقتصادية العالمية. فنحن، إذن، نتقاضى أجرا عن المدة التي نعمل فيها، ونستفيد من الرصيد الإضافي للمكالمات حتى أربع ساعات، ونستفيد من عطلة شهر كلّ سنة... وهكذا.

من المهم أن نفهم أن البنية الاستعارية التي تدخل في إطار النظام الذي نعتمده في القياس الزمني وضبطه تجعلنا نتصور أن الأجر الذي نتقاضاه هو عن ثماني ساعات من العمل، في حين أننا نتقاضى أجراً عن أزمنة لا تكرر، عن أزمنة مجردة لا نحققها إلا من خلالنا نحن، من خلال أفعالنا، أعمالنا، أحداثنا، فلا يمكن أن نعتقد أننا نسبح في ثماني ساعات بشكل متواصل قياسا على أننا لا يمكن أن نسبح في النهر مرتين، وهكذا بالنسبة للرصيد الإضافي وتسديد الدين والعطلة السنوية.



وما يعمق التباس نظام القياس الزمني هو ذلك الارتباط الذي يوجد بين هذا النظام وبين مجموعة من التصورات الأخرى من قبيل التواتر والحركة، ولتوضيح ذلك نتأمل السياقات التالية: أ.أقرت الحكومة بضرورة تحريك الساعة نحو الأمام ابتداء من الأحد الأخير من أبريل بستين دقيقة.

ب.تنطلق المقابلة في 23:30 بتوقيت مكة 20:30 بتوقيت غرينتش.

ج.يقرب الوقت من المساء.

د.تشير الساعة إلى العاشرة والرّبع.

هـ.تشير الساعة إلى العاشرة إلا ربع.

يصعب، من حيث المبدأ، الانتباه إلى أن هذه السياقات تخفي شيئاً ما استعارياً، أو حتى الانتباه إلى أن هناك استعارة أصلاً، هذه التراكيب المتجدرة فينا، متجدرة في الطريقة التي تواضعنا عليها، متجدرة في طرق التفكير اللغوي، إلى درجة أنه قد يصعب أحياناً أن نفترض أنها لا تعكس الحقيقة، والنتيجة أنه حين ننظر إلى ما تقتضيه الاستعارة نكتشف أنها تحكي أكثر ما تفصح عنه. على اعتبار أنه إذا خرجنا من مجال طرق التفكير الضيق قد نجد أنفسنا نقبض على معطيات جديدة لها دلالات مستقلة وثابتة، (دراسة الأمثلة مباشرة).

لتحليل البنى مجتمعة، رغم كونها ذات أنماط لغوية مقاربة، نقترح نظاماً افتراضياً واحداً يتمحور أساسه حول بنية الزمن، ويعتبر أن النسق الزمني الذي يمتلكه الإنسان يمكنه من وضع نظام قياس دقيق يعتمد أشد الاعتماد على فعل الحركة، فإذا كان الإنسان مهووساً منذ القديم بتوزيع يومه إلى فترات متباينة، فإن ابتكار الساعة قد حوّل هذا الهوس إلى حقيقة، وهي الحقيقة التي يفترض من خلالها الإنسان أنه قد قبض على توزيع يومه بصفة حقيقية ومتوازنة، بل استطاع أن يضع لذلك خطاً فاصلاً لتوزيع التوقيت العالمي بين الدول بصفة عادلة تنسجم مع موقعها من خط غرينتش.

فحين ننظر إلى البنية في (أ) نجد أن ضرورة تحريك الوقت بساعة قد ارتبط بفعل الحركة، هو الفعل الذي نفّس من خلاله العديد من التصورات المتباينة التي تمكننا من الانسجام مع سياق العمل / النوم / الراحة... إلا أن هذا القياس قد يختلف أو يتباين مع البنية (ب) التي تفرض علينا أن نساوي في عملية توزيع الوقت بين 23h30 بتوقيت مكة وبين 20h30 بتوقيت غرينتش؛ أي أن متابعة المقابلة مباشرة يجعل من الساعة الحادية عشر والنصف مطابقة للساعة الثامنة والنصف، علماً أننا أمام مجالين جغرافيين مختلفين تماماً، مختلفان بالنظر إلى نظام القياس الزمني الذي اعتدناه في تحديد الوقت. إلا أنهما قد يبدوان في انسجام تام أو في تطابق يماثل بينهما بالنظر إلى الحدث (المقابلة)، لذلك، فإذا أردت أن تتابع المقابلة فلا بد لك أن تحرك الساعة إلى الأمام بثلاث ساعات ونصف لكي تتمكن من إنجاز حدث متابعتها مباشرة، أما إذا كان الزمن يخترق الذات، فإن البنية المجسدة في (ج) تجعل من المساء شيئاً متموقعا في الأمام فوجب تحريك البصر أو الذات إليه (المستقبل) حتى نستطيع فرز معطى من قبيل (١) يقترب وقت المساء (٢). بل إن الأمر نفسه ينطبق على

(د) و(هـ) حيث أن حركة عقرب الساعة بالنظر إلى البصر هي التي تعطينا تمثلاً دقيقاً أننا أمام العاشرة والرابع أو العاشرة إلا ربع. باعتبارهما زمنين مختلفين بالنظر إلى «الحرف» الذي غير من التوقيت بشكل جذري.

بحسب هذه المؤشرات، نفهم «الزمن» في صورة نظام قياسه انطلاقاً من التصورات الاستعارية التي نعتبرها جزءاً مهماً في بناء الأنساق اللغوية على اعتبار أن التصور الذي يقود نحو تقسيم اليوم إلى دقائق أو ساعات ما هو إلا استنتاجات توصل إليها الإنسان من أجل فك لغز الزمن، وإضافةً كيفية نبين من خلالها النسق الزمني على الرغم من أننا نبين في الحقيقة كياناً مجرداً واحداً موعداً في التجريد، ولفك هذا التجريد نضطر إلى بناء أنساق الزمن عبر مجموعة من التصورات الاستعارية التي تجعل من السادسة تشير إلى فترة الصباح والثانية عشرة إلى منتصف النهار والرابعة إلى بعد الزوال، و(h0000) إلى منتصف الليل، وهكذا...⁵

هذه الاعتبارات البسيطة تعطينا دليلاً أننا في حاجة ماسة إلى الاستعارة لكي نتوهم أننا نقبض على الزمن، ولكي نشفي فضولنا في أننا نتمكن من الوقت ونسيطر عليه، في حين أن العكس هو الحاصل، الزمن يسيطر علينا بشكل قوي، نتفاعل معه ونعمل فيه إلا أنه جبار، منتقم، طيب، كاسر، ولكي نحول بيننا وبينه ونعترف له بالقوة والجبروت نستعير ألفة التعابير حتى نتمكن من التفاعل معه والاستسلام له.

3 - التأويل الاستعاري لمقولات الزمن.

كيف يمكن أن نؤول الزمن؟ تبدو الإجابة عن هذا السؤال أنها لن تؤثر بشكل كبير عن استعمالنا للغة بالطريقة التي نريد التواصل بها، إلا أن المشكل الذي نصادفه هنا هو مشكل تأويلي وليس مشكل معطيات، فإذا كانت عملية التواصل اللغوي لها أهمية بالغة في تأويل السؤال، فإن الناس يعملون على نقل المعلومات إلى بعضهم البعض من خلال التلفظ بأقوال معينة، وهي الأقوال أو التراكيب التي تعبر عن مقتضيات لا يمكن أن تكون صالحة للتواصل إلا إذا مرّت من امتحان التواصل؛ أي أن مفعولها على المستوى التجريبي يجب أن يكون له معنى، فما ليس له معنى لا وجود له على مستوى التواصل، هو المقتضى الذي يفرز أحقية اعتبار الفعل التواصلية فعلاً تأويلية، إلا أن التأويل الذي نتحدث عنه ليس شيئاً واضحاً تماماً، وليس شيئاً يسعفنا بشكل مباشر في فهم مشكل الزمن، فقد نسند لجملة ما عدداً من التأويلات التي قد تكون تعنيها، ليفاجئنا السؤال: هل تشكل كلّ هذه اللائحة من معاني جملة واحدة أم إن تأويلها واحداً ينبغي أن يسند إلى هذه الجملة؟ ولماذا هذا التأويل وليس ذاك؟ وهل من بين كل المعاني المستنبطة المعنى الصحيح؟



3-1 مشكلات في قواعد الإنتاج الاستعاري.

قد يكون من الصعوبة بمكان أن نقترح نظرية تأويلية للاستعارة خارج حدود التجربة، فنحن ندرك دائما وجود تجليات تجريبية سابقة تعطينا مؤشرات استعارية قوية، فكما يؤكد («امبيرتو إيكو»)، (التأويل بين السيميائيات والتفكيكية) (2004)، أنه بقدر ما يكون الابتكار الاستعاري أصلا، بقدر ما يؤدي إلى خرق العادات السابقة، فمن العسير جدًا ابتكار استعارة جديدة استنادا إلى قواعد معروفة، ويؤكد أن كل محاولة تروم تحديد قواعد لإنتاج استعارات اصطلاحية لن يترتب عنها سوى توليد استعارات ميتة، أو أقل تقدير استعارات تافهة، فغالبا ما ينتج المتكلم استعارات عن طريق تداعيات فكرية لا يمكن التحكم فيها.⁶

الواقع أننا نصبح دائما عن مجموعة من المقتضيات التي تساعدنا في عملية الكشف عن الطرق الممكنة التي تتفاعل بها مع العالم والمحيط، بناء على مجموعة من الخطاطات التي تتكون في أذهاننا نتيجة تواترها المستمر في تجربتنا، وتشكل هذه الخطاطات أساسا جوهريا لبناء العديد من التأويلات التي تساهم في تشكيل المعاني وتحويل المؤشرات اللغوية إلى مؤشرات دالة، تفك رموزها وتحقق عملية التواصل المرجوة، فكل التصورات المكونة للاستعارة سواء أكانت تأويلية أم لا تعكس بشكل جلي ذلك التفاعل الموجود بين المحيط الفيزيائي في العالم وبين الإنسان، أو بصيغة أخرى ذلك التفاعل الذي يجعلنا نبين الزمن وفق حاجياتنا ووفق ما تقتضيه الضرورة.⁷

إن التداعيات الحرة التي يملكها الذهن في عملية التأويل تجعل من التواصل الاستعاري تواسلا رمزًا (encoded) يجب فك شفرته، بل إنه تواصل بالغ الحساسية بالنسبة للسياق، فانتقاء حيّز استعاري دون آخر يتم فقط من أجل نقل المعنى، لكنه يجعل من القارئ (المتلقي / المخاطب) مؤولا نموذجيا، لهذا السبب فإن دراسة الاستعارة تعطينا فرصة جيدة للبحث عن الفرق بين المعنى اللامتغير والمعنى المرمز، مما يعطي الانطباع أن تأويل الاستعارة تتحكم فيه العديد من القوى الداخلية وتحديد المعطيات الثقافية، ولنقل المعطيات التي لها صلة بالتجربة، إذ يظهر المعنى الاستعاري من خلال توظيف مجموعة من التداعيات التي ترافق العناصر اللغوية في ذهن مستعمل اللغة، وهي التداعيات الراسخة التي تجعل التواصل الاستعاري تواسلا واعيا شديد الحساسية في السياق.⁸

فإذا كانت معظم الدراسات أو الأبحاث اللسانية (إيفانس 2006، 2004)، (لايكوف 1993) (لايكوف وجونسون 1980)، قد حاولت أن تقارب الاستعارة من زاويتي نظر مختلفتين خصوصا عندما نتحدث عن مشاكلها، فإنها قد وزعت ذلك على مشكلين اثنين، مشكل المعنى ومشكل التأويل، واعتبرت أن مشكل المعنى كيان مستقل عن التأويل، بل إن تحديد أي معنى استعاري يتطلب البحث عن التداعيات اللغوية والمعجمية والدلالية التي يتم التأشير عليها قبل الوصول إلى المعنى، وأن المعنى الذي نحصل عليه جاء بعد ولادة قيصرية للكثير من الخلفيات الراسخة والمركزة في الذهن، في حين يبقى التأويل مستوى آخر أعلى درجة وأكثر تعقيدا، خصوصا عندما يرتبط هذا المبدأ بالقراءة الجيدة للمعنى مع إمكانية تفسيره وربطه

بكل جزئياته الذهنية والثقافية، وعليه فإننا نفترض أن بناء النسق الاستعاري للزمن لا يمكن أن تقوم له قائمة تواصلية إلا عندما يتم الربط بين المعنى والتأويل، وأنَّ إسقاط أحدهما تسقط البنية الاستعارية تماما، فالمعنى ملازم للتأويل، والتأويل لا يمكن أن نفلَّ رموزه اللغوية إلا عبر خطوة تجديد المعنى.

3-1-1 مشكلات في التأويل.

إذا افترضنا أنَّ جَلَّ المداخل المعجمية تعد جزءا من القدرة اللغوية للمتكلم، فإنها تعدَّ خاصية إنسانية مشتركة بين جميع المتكلمين، وهذا تفسير يشرح التطابق الموجود بين المعنى الاستعاري والتأويل (Interpretation)، إلَّا أنَّ هذا الافتراض قد تعوقه مجموعة من التفاصيل خصوصا في عملية استعمال الاستعارة، إذ لا يمكن أن نسلم بوجودها إلا عندما نملك القدرة على تجاوز كل ما هو شائع ونمطي في اللغة.

بيّن «أمبيرتو إيكو» (2004) أنَّ التأويل الاستعاري عبارة عن خاصية التشاركية في التواصل اللغوي، إذ لا يمكن أن يعدَّ نتاجا لداليا جاهزا مأخوذا من النظام اللغوي، لكنه يعدَّ نفسه، نتاجا لعملية تأويلية منفصلة، لذلك فإننا نفترض أنَّ الاستعارة مشكلة تأويلية، إنَّها لغز كما أقرَّ بذلك أرسطو، فمعنى الاستعارة يظل دائما مفتوحا على عوالم تأويلية متعددة، فوجب ألاَّ نستنفذ معه كلَّ ما يتعلق بالتصور على المستوى المعرفي، لذلك فإننا نضطر للاتفاق مع ما قدّمه «بول ريكور» (2004) في كتابه ⁹ The Rule Of Metaphor خصوصا مع الجانب الذي يعتبر فيه أنَّ الاستعارة تستخدم الكثير من ملكات الإنسان حتى يتم تأويلها (تحديدا التخيل والإحساس) وهذا ما يفسّر وجود بعض الاستعارات التي يسهل تأويلها، في حين قد توجد استعارات أخرى من الصعب أن نجد لها تأويلا.

يتحدد هذا الفرق عندما نوجّه عبارة استعارية إلى متكلمين يتكلمون اللغة نفسها، أو لنقل للمتكلمين يملكون «الخلفية الثقافية» نفسها، لكن عندما نضيف «المعرفة المشتركة»، فإنَّ التأويل الاستعاري يعرف الكثير من العراقيل التواصلية، الأمر الذي يجعل من عملية التواصل اللغوي شيئا صعبا جدا، بموجب ذلك تفترض عملية التأويل وجود أكبر قدر ممكن من «المعرفة المشتركة»، حتى يسهل الفهم والإفهام وتيسّر معه المعرفة.

ويزداد تفاقم المشاكل في التأويل الاستعاري لعبارة ما عندما يتم الاحتكاك بين لغتين مختلفتين، بمعنى في الحالة التي تترجم فيها عبارة استعارية إلى لغة أخرى، فالحدود اللغوية هي في الوقت نفسه حدود لثقافات وعادات وتقاليد لمجموعات مختلفة، وهي حدود لكمّ هائل من التجارب التي تضيق أو تتسع من بلد لآخر، لكن رغم ذلك فإنَّ كلَّ «عشيرة لغوية»¹⁰ تشكل منظومة تواصلية خاصة، تخلق لنفسها أبعادا تواصلية مكثفة الإيحاءات والرموز، وهو بعد يؤمّن تقوية مجموعة من الاعتقادات والمواقف المتجانسة، وبالتالي فهي تساهم في تكوين عالم مشترك، لكن ليس «معرفة مشتركة»، وإذا كان هذا العالم المشترك يحفظ لنا تماسكنا اللغوي، فإنه في مقابل ذلك، يفقدنا السيطرة على تأويل المعنى الاستعاري بالقيمة



المعرفية التي نريد إيصالها، بل إنه يفقدنا السيطرة في تبديد المسافة التواصلية التي توجد بين لغتين (ثقافتين / تجربتين)، فيظل التأويل محتفظاً بقوته كامنة في طبيعة المشترك الذي يجمع بين متكلمين لنفس اللغة، وتضعف هذه القوة عندما تزداد الهوة بين اللغات.

فإذا كانت كل «عشيرة لغوية» تستعمل أبعاداً خاصة في عمليات تواصلها، فإن الأمر سينطبق أيضاً على الزمن، باعتباره يشكل أحد أهم الكيانات المجردة التي يشغل ذهن البشري على منسقتها معرفياً من لغة لأخرى، فكل ثقافة من الثقافات العالمية تسيطر على الزمن من وجهة نظرها الخاصة، وهذا يؤكد أن عملية التأويل ستعرف هي الأخرى عرقلة تواصلية كلما ابتعدت عن المحيط الذي تُنتج داخله بالنظر إلى المعايير الثقافية التي نستنبطها من خلال السياقات التالية:

أ. الوقت الذي قضيته أثلج صدري.

Le temps que j'ai passé m'a réchauffé le cœur.

على الرغم من أن استعمال الاستعارة في البنيتين يمكن أن يكون مفيداً فيما يتعلق بالتواصل اللساني بصورة عامة، إلا أن مشاكل الاستعارة تبدو أكثر وضوحاً هنا وتحديدًا عندما نباشر بإدخالها إلى مختبري التجربة والترجمة؛ أي عندما نريد نقل معناها إلى لغة أخرى، وهي اللغة التي تملك خلفية ثقافية ونظام قيم آخر يختلف عن اللغة الأصل، ممّا يعطي الانطباع أن التأويل الاستعاري للبنيتين يختلف حسب الثقافة التي أنتجت السياق.

هب أننا في بيئة تعيش معظم وقتها تحت طائل الثلوج والأمطار والبرد القارس، وأن هذا المحيط يحتاج دائماً إلى تدفئة مستمرة حفاظاً على التوازن والاستمرار في الحياة، وأن هذا المجتمع يصرف أموالاً طائلة من أجل توفير الغاز الطبيعي للتدفئة، فإنه منطقي سينتج عبارات لغوية نستوحي من خلالها كل ما يمكن أن يساهم في تدفئة جسده حتى لغوياً، وهي مقتضيات تجعل من البنية (ب) بنية استعارية يقوم تأويلها الاستعاري على طبيعة المحيط. أما إذا كان الأمر يتعلق ببيئة ومحيط صحراوي يعيش تحت وطأة ارتفاع دائم في درجات الحرارة، و يصرف على نفسه مبالغ طائلة لكي يكيف جوه ومناخه ومحيطه حتى لا تهلكه درجات الحرارة المرتفعة، فإنه منطقياً يستنتج عبارات من قبيل (أ) لأنه في حاجة ماسة إلى إثلاج صدره حتى يحيز أو ساعة أو لحظة أو مدة من الفرح والسعادة يعتبرها بمثابة قطعة ثلج على صدره.

«بعض الوقت»، أثلج صدر العربي، وأدفاً صدر الغربي، خياران ثقافيان يسيطران على التأويل المحتمل للاستعارة والمحوكمة ببنية تصويرية عميقة تجعل من النسق الفكري فكراً استعارياً يؤول المدة الزمنية حسب طبيعة التجربة ونوعها والمحيط الذي أنتجته، لكن ماذا عن التأويل الاستعاري داخل اللغة نفسها؟

الأكيد أن أي تأويل للنسق الاستعاري للزمن سيعمل على استثمار كل المعطيات التي لها علاقة بالبعد المعرفي المشترك من أجل خلق وتوليد علاقات تواصلية كافية وناجحة، إلا أن البعد المعرفي المشترك قد لا يكون كافياً لكي يكون للاستعارة تأويل واحد مشترك. بل

من الممكن أن يرتبط الأمر بالتجربة الفردية أو البعد الفردي في عملية التأويل أو بالبعد النفسي الذي يعطيه للعبارة الاستعارية، الشيء الذي يؤثر على عملية الفهم وعملية الإيفهام، لتأمل السياقات التالية:

أ. يداوي الزمن كل الجراح.

ب. الزمن كفيل بكشف كل الحقائق والأسرار.

ج. لم أشعر بالوقت وأنا برفقتك.

د. لم أستطع تحمّل الموقف لذلك مرّ عليّ الوقت ببطء.

هـ. أكره الانتظار.

م. أتشوق إلى رؤيتك.

و. رؤيتك أدابت كل السنين التي لم ألتق فيها معك.

إذا تأملنا هذه السياقات نجد أنها تعبر عن معانٍ زمنية مختلفة، وهو مظهر من مظاهر غياب النسقية في التصنيف الموحد للبنية الزمنية بشكل عام اعتباراً « للمعرفة المشتركة »، وإذا تأملنا ما تقوله مجموع الأدبيات اللسانية سنجد أن مثل هذه الإشكاليات لم يتم الفصل فيها لكونها ظلت تسلم بوجود طرق متعددة في تحليل الزمن، إلا أن كل هذه السياقات الواردة أعلاه تقتضي أننا نملك رؤية تصويرية مختلفة، كل واحدة يؤسس على خلفية تصويرية معينة ومختلفة، بل إن كل تصور من هذه التصورات يستدعي تجربة خاصة مع الزمن.

تمكننا التجربة من إعطاء العديد من التأويلات للزمن بحسب ما نريد إيصاله، فإذا كان التأويل الأقرب والمفترض في (أ) يقتضي أننا نتصور الزمن وكأنه طبيب جراح قادر على معالجة جراحنا ومداواتها بما يلزم من الصبر والمثابرة، فإن التأويل المحتمل في ذلك يبنينا على طبيعة المعاناة التي نعانيها من جهة، ونوع التجربة مع المرض من جهة أخرى، وهي جزئية تفترض أننا نعبّر عن الزمن في (ب) وكأنه منظر كاشف لكل الحقائق المستورة، بل إنه مرآة تعكس الوجه الحقيقي للإنسان، فيكون التأويل الاستعاري له مبنياً على خلفية تصويرية وتجريبية سابقة تعطي كل المصادقية للزمن لكي يفضح الأسرار، ويزيل القناع، ويكشف الوجه الحقيقي للإنسان. إلا أن هذه التجربة تزداد قوتها عندما لا نستطيع الشعور بمرور الوقت ونحن برفقة الحبيب في (ج)، بمعنى أن التأويل المحتمل يقتضي استحضار مدى قدرتك على تمثّل الضغط الزمني الذي يوزّع بين مرور الوقت بسرعة وصوره ببطء في (د)، وهي عملية تجعلنا نحبّ من أوقاتنا كل ما يمكن أن يمرّ علينا دون أن نستشعر شيئاً بمروره، وتجعلنا نكره كل ما له علاقة بالانتظار (هـ) ونتشوق إلى ضرورة رؤية الحبيب بكل ما أوتي للزمن من سرعة (م). لذلك، وعندما تتحقق هذه الرؤية، تذوب معها كل المسافات، وكل لحظات الانتظار الضاغطة، وكل الساعات والأيام التي شكلت عبئاً على كاهلنا في (ن).

الملاحظ أن التأويل المختلف للاستعارة في السياقات الزمنية الواردة ليست قائمة شاملة، إلا أنها تحتوي على أغلب العناصر التي يقتضيها المستوى التصوري العام، فالاستعارات في اللغة ليست ممكنة إلا لأن هناك استعارات في النسق التصوري لكل واحد منا¹¹، وما



لفت أنظارنا في هذه القائمة أن كل تصور فيها، هو جانب من بنية استعارية / تصويرية خاصة تقودنا نحو بناء نسق معرفي يتوقف على قدرتنا على استخلاص بنية المستوى العام للنسق اللغوي، فقدرتنا على تمثيل الأبعاد الاستعارية هو الذي يساعدنا على تذويب المسافة التواصلية ووضع تأويلات تقترب، شيئاً ما، من المقصود والمبتغى.

3-1-2 مشكلات في المعجمة.

من بين المواقف الهامة التي يجب التوقف عندها ونحن نتكلم عن مشاكل المعجمية هي أن استقلالية الفكر عن اللغة، على الرغم من إمكانية أن يأخذ مكانه في غيابها، وهو موقف يسير في اتجاه معاكس للحدس المشترك الذي يعتبر أن الفكر يأخذ مكانه في اللغة. ونفترض تبعاً لـ «جاكندوف» (2002) أن الصورة اللغوية تقدم وسيلة للفكر ليكون في متناول الوعي، فإذا لم تكن مستعدة للتعامل مع اللغة والذكاء والوعي والذات والتفاعل الاجتماعي والثقافي، فإنك لن تفهم المعنى¹²، ولن تتمكن من الوصول إلى المعجمة (lexicalization) السليمة للزمن، بل إن تدخل تلك الإمكانيات هو الذي يساهم في إسقاط العديد من التأويلات في المعجم، وإهمال الكثير من المعطيات الدلالية الأخرى التي ظلت على التخوم ولم تستطع أن تدخل مجال التحليل، ويعود السبب في ذلك إلى مركزية التركيب في الأبحاث اللسانية الأولى مما دفع بكل المقاربات البديلة إلى إطلاق النار على المرسل¹³.

تتفق كل هذه المقاربات على أن كل معاني الألفاظ في اللغة لها دلالة معجمية، وهي دلالة نابعة من المستوى التصوري الذي يمتدق التقاطنا للتجربة فنعبّر عنها باللغة، وهو مستوى تصوري متسق ومطرّد مثله مثل القواعد النحوية، بل إن هذا المستوى التصوري يدخل في إطار المعرفة النحوية العامة المتوافرة عند الإنسان، وعلى النظرية الدلالية، باعتبارها الوعاء والمجال الفرعي للنظرية اللغوية، أن تحدد المبادئ الدلالية العامة التي تتحكم في المعجمة، وترصد القواعد التي تتيح لنا التوسع في معاني الوحدات المعجمية للزمن. بل يجب أن تصل إلى مستوى أعمق من ذلك من خلال امتلاكها القدرة على إزالة الالتباس والتباين والغموض. ويفترض من هذه القواعد أن تشكل بنية نسقية لوجود معانٍ ممكنة ومعانٍ غير ممكنة، بمعنى وجود قواعد نسقية تتيح التعامل مع الممكن وتقصي في الآن نفسه غير الممكن، فيكون الممكن هو ما نتصوره موجوداً في بيئتنا التصورية، لذلك وضعت الأدبيات اللسانية العديد من القيود للمعجمية، وهي قيود تتأرجح بين قيد التعبيرية وقيد الكلية وقيد التأليفية¹⁴. وهي قيود لا يمكن أن نسلّم بعموميتها وشموليتها، إلا لأنها تقربنا نسبياً من إدراك حجم المسؤولية التي يجب أن نستشعرها قبل أن نصل إلى المعجمة، فتنوع الأزمنة مثلاً، لا يمكن أن يوازيه التنوع الممكن على مستوى السمات الدلالية Semantic features، وإبراز ذلك ننظر في التراكمات التالية:

(28)

أ.مرت سبع سنوات على علاقتنا.

ب.أذكر تفاصيل علاقتنا منذ بدايتها.

ج.بلغت علاقتنا قممتها.

(29)

د.لم تصل علاقتنا إلى المبتغى.

ه.علاقتنا مفتوحة على كل الاحتمالات.

إذا كان المشكل الأول مشكلاً تأويلياً، فإن المشكل الثاني الذي تكشفه هذه السياقات هو مشكل في المعجمية أصلاً، وإذا كان التأويل المحتمل لهذه التراكيبينيني على الاستقرار الجيد للزمن وحوسبته وفق نظام تسلسلي يحترم المدة واللحظة، ويحترم فعل الحركة، فإننا نستنبط أيضاً أنه لا توجد سمات تمايز الزمن رغم تمايزها أصلاً، فما هي السمة التي نجدها في اللحظة مثلاً ولا نجدها في المدة؟ وما هي السمة التي نجدها في الفترة ولا نجدها في اللحظة؟ معلوم أن ما يجعل التمايز حاصلًا بين هذه المفاهيم هي قيم تصورية أخرى دقيقة وعميقة نحوسبها من حيث سماتها، لذلك فإن المعجمة هنا تقتضي منّا وجوب فهم العلاقة وكأنها كمية أو حصيلة بلغت من حيث الحجم سبع سنوات من الاستمرار في (أ)، الشيء الذي يتميز عن (ب) الذي تتم معجمة الزمن فيه باعتباره علاقة مجزأة إلى مراحل من الأحداث والتفاصيل لا يمكن قراءتها إلا من منطق محتواها الجمعي، ونتصور في (ج) أن مسار العلاقة الزمنية وكأنه انجاز أوصل العلاقة إلى أوجها فتحقق النجاح بمجرد وصولها إلى أوجها وقمتها، في حين تؤشر (د) على معجمة مختلفة للزمن من خلال تصورنا للعلاقة وكأنها مبنية على التدرج والممارسة التي لم نصل من خلالها إلى ما نطمح إليه، فتوقف مسارها عند مفترق لا يسمح لنا بأن نستمر معاً، في حين نمعجّم العلاقة في (هـ) على أساس عدم قابليتها للتنبؤ، فهي مجال زمني مفتوح على النجاح والفشل.

إذا كانت هذه الوسائط تساهم بشكل كبير في معجمية الزمن، فإنها لن تكون كافية إذا وجدنا خصائص أخرى قادرة على رزّ كل الاحتمالات الممكنة من قبيل: ارتكاز المعجمة في (أ) و(ج) على الامتداد، و(ب) (أ) على التدرج، إلى جانب المحدودية في (أ. ب. ج. د)، واللامحدودية في (هـ)، كلها سمات تفرع من منطلق القراءة الفاحصة لمكونات البنية العميقة للمحمولات الزمنية، وتظهر تجلياتها على مستوي توجيه السياق صوب المعنى الذي يجمع بين ما هو تركيبى ودلالي / أنطولوجي من خلال التركيز على فعل المقولة، الشيء الذي سيساهم بشكل نسقي في تنظيم المعجم وجعله نسقاً محوسباً من الداخل.

قد تكون هناك علاقة مبدئية بين كل هذه السمات التي طرحناها، إلا أن هذه العلائق نفسها هي من صنع المتكلمين ليس إلا، فالامتداد والتدرج والمحدودية والكتلة كلّها إسقاطات بشرية على الزمن، فالمتكلمون يبنون الدلالات اللغوية انطلاقاً من التصورات الذهنية التي يملكونها، بل يبنونها أيضاً من كفايات التقاطع للتجربة، ويتحدد الالتقاط بكونه ذلك التنظيم الذي



يمنحه المتكلم للزمن، ومن ثم تطرح إشكالية إيجاد معجمة دقيقة له، بل إيجاد تأويل نسقي واحد تتوافر فيه كل الشروط الضرورية والكافية لتحقيق تنظيم معجمي نسقي.

تبعاً لذلك، فإن إيجاد حيثيات واحدة للعالم والتجربة تؤثر بصورة غير مباشرة في اللغة، بل إن دورها ينحصر في كونها تساعد وتعمل على تحضير السيرورات التنظيمية التي تتيح لنا إمكانية إيجاد عمليات نسقية تساهم في بناء معجمة كافية للزمن، خصوصاً أن هذا الأخير يعتبر من المفاهيم الزئبقية التي تتلون بحسب سياق ورودها وسياق التجربة.

إن مشروعية المعجمة لا يمكن أن تنبثق إلا من خلال السياق العام الذي يفرضه المتكلم على لغته، وأي شيء غير هذا، سيولد شذوذاً دلالياً، هو الشذوذ الذي يستدعينا دائماً إلى أخذ الكثير من الحيلة والحذر عندما نصطدم بالتأويل الاستعاري الذي يملك قوة إيحائية كبيرة تساهم في بناء المعنى، وبناء نسق معجمي مستوف لكل ما من شأنه أن يدخل في تنظيم المعجم ومنسقته، لذلك فإن فعل المعجمة يجب أن يراعي كل الخصوصيات والسمات والمعطيات التجريبية والثقافية في بناء المعجم.

2-3 تأويل طبقات الأزمنة.

تبشرنا التحاليل التي أقيمت على المعجم أن كل الأدبيات اللسانية التي تصورت المعجم أعطت استنتاجاً مفاده أن كل هذه التصورات لم تكن متجانسة، فقد تنوّعت بحسب تنوع الطرق التي سلكتها في بناء التنظيم العام للنحو¹⁵ فتنوع هذا التنظيم بين مجموعة من القواعد التي فرضت علينا بناءً نسقياً للمعجم ينتقل من المعجم الدلالي مروراً بالانتقائي والتحويلي ليصل إلى معجم المعجمية. وبالنظر إلى كل القيود التي فرضت على مبدأ التأويل، ندرك أن كل المداخل المعجمية المرتبطة بالزمن تحديداً تتضمن قيوداً سياقية تتلاءم ومعاني الألفاظ المكونة للجملة، فكل بنية زمنية تتشكل من قيود انتقاء خاصة تمايز كل نسق زمني عن آخر بما يضمن الاختلاف ويضمن التمايز المنشود في تأويل طبقات الأزمنة.

قد نجد العديد من المداخل المعجمية للزمن تشترك في عدد من السمات والقيود، إذن، فلا مانع من تصنيف الألفاظ التي يحتويها المعجم بحسب طبيعة السمات المشتركة فيكون التأويل تأويلاً عماده السمات المشكلة في المكون القاعدي الذي يجعل منها طبقات معزولة عن باقي الألفاظ الأخرى وغير منضمة في طبقات بواسطة سمات دلالية مشتركة ومتجاورة وقد تكون في بعض الأحيان متضادة.

لنتأمل السياقات التالية:

1()

أ. أكتب قصة قصيرة منذ ساعة.

ب. أجري حوالي ساعة.

ج. أعمل في مجال السياحة منذ سنة.

د. مكث في عمله عشرون سنة.

(2)

أ. بلغت الثمانين من عمري.

ب. أنجزت عملي في الساعة العاشرة.

ج. أتممت كتابة الرسالة.

د. آمنت بالنسبية منذ طفولتي.

هـ. اكتشفت الحقيقة متأخراً.

(3)

أ. أحب كتابة الرسائل.

ب. أكره مشاهدة الأفلام الكلاسيكية القديمة.

ج. أحس زيد بالمرض.

إن ما يمكن أن نستخلصه ونحن نتأمل في التراكيب الواردة في (1) و(2)، أنها توزع بين أزمنة مستمرة وأزمنة غير مستمرة، بل إن هذا التمايز يمكن قراءته من زاوية أن التراكيب الواردة في (1) تحمل بعداً زمنياً بـسيرورات تقع وتتقدم عبر الزمن، وأزمنة في (2) ليست كذلك، بمعنى أن التمايز الممكن يساعدنا على استقراء العديد من الجزئيات التي تساهم في بناء طبقات للأفعال وفق سيروراتها الزمنية وقدرتها على الحدوث ومحدودية مدتها.

وما يدعونا إلى التساؤل هو أن طبيعة الأزمنة الواردة في (1) تقبل أن تؤول على الاستمرارية، إلا أن مجموعة من الملاحظات يمكن أن تستنبط عن بعد، وهي إذا كان صادقاً أن أحداً يكتب الآن (أ)، فإنه وإن انتهى من الأمر في اللحظة الموالية، فإنه سيكون صادقاً أنه كتب، ومن جهة أخرى، إنه وإن كان صادقاً أن أحداً كتب ساعة حتى الآن، فإنه وإن انتهى من الكتابة في أي لحظة موائية، فإنه قد يكون صادقاً أنه قد كتب في ساعة، بمعنى أدق، إذا توقف أحد عن الكتابة في ساعة، فإنه لن يكون قد كتب في ساعة، ولكن من يتوقف عن الكتابة يكون قد كتب، وبالتالي لا معنى للحديث عن إكمال الكتابة. فنصل إلى أنه إذا لم تكن الكتابة نقطة نهاية، فإن الكتابة في ساعة لها ذروة / قمة يجب بلوغها، لذلك يكون السؤال عن ذلك بالمدّة تحديداً (ما المدّة التي استغرقتها في الكتابة؟). نستخلص كذلك من هذه الاعتبارات أنه إذا كان صادقاً أن أحداً كان قد كتب لمدة ساعة من الزمن، فإنه يجب أن يكون صادقاً أنه كتب خلال كل أطوار هذه الساعة، غير أنه إذا كان صادقاً أن من كتب نصف ساعة، فلا يمكن أن يكون صادقاً أن الكتابة كانت في ساعة كاملة من كلّ الأطوار الفعلية لهذه الكتابة، رغم كونه يبقى صادقاً أنه كان يكتب ومنخرطاً في ذلك خلال كل الأطوار الفرعية التي تتكون منها تلك الساعة. لذلك فإن كل جزء من الكتابة هو من طبيعة الكل نفسه.¹⁶

و بالطريقة نفسها يمكن أن نجد بعداً استنتاجياً ينطبق على التراكيب الزمنية الأخرى، تحديداً أنه إذا كنت أجري في ساعة (ب)، فإنني لن أكون قد جريت إلا عندما أقطع كل أطوار الدقائق التي تكون الساعة، فإذا كان قد جرى نصف الميل فقط، فلن يكون صادقاً أنه جرى الميل كله، رغم كونه يبقى صادقاً أنه كان يجري، ومن توقف عن الجري فلن يكون صادقاً



أنه جرى، فلا معنى للجري إلا من خلال بلوغ كل جزئيات المسافة في ساعة. وإذا كنت أعمل في مجال السياحة منذ سنة (أ) فإنه لا يمكن أن يكون صادقا أنني قد عملت إلا عندما أعمل في كل الأطوار التي تكوّن السنة، فلن يكون صادقا أنني عملت أربعة أشهر من السنة، رغم أنني كنت أعمل، إلا أن صدق العمل لا يكتمل إلا ببلوغ كل الأيام التي تكون جزئيات السنة، بل والمكوث في كل الأطوار التي تكون مدته وهكذا.

إذا كان الأمر هنا يرتبط بـ«العمل» و«الكتابة» و«الجري»، فإن الأمر يتطلب نوعين من الاعتبارات الزمنية، اعتبار أول يراعي المدة التي تمت فيها الكتابة والعمل والجري بأكملها، وجانب لا يراعي ذلك، بمعنى أنه حتى وإن لم أكن قد أتممت فعل الكتابة أو الجري أو العمل، فإنه يكون صادقا أنني قد كتب وعملت وجريت، إذن يمكن أن نصل إلى نتيجة تأويلية نقرأ من خلالها هذه الأفعال وفق سياق ورودها الزمني على النحو التالي:

(١) فإذا كان صادقا أنني قد جريت ساعة بأكملها، وكتبت القصة في ساعة، وعملت مدة سنة بأكملها، فإننا يمكن أن ننعت هذه الأفعال بكونها عبارة عن إنجازات «حققنا فيها النشاطات التي كنا نمارسها، في حين أنه إذا لم يتم ذلك في المدة المخصصة لذلك بأكملها، فإنه يكون صادقا أنه كان يكتب ويجري ويعمل، فننعت تلك الأفعال بكونها «نشاطات» لم نستطع أن نحقق كل الانجازات التي كنا نرجو تحقيقه».

يبدو أن الأمر ليس كذلك عندما نتأمل التراكم الواردة في (2)، إذ إنها أفعال تؤول زمنيا باعتبارها أزمنة تفتقر إلى الاستمرارية وإلى السيرورة عبر الزمن، وعليه، فإنها تملك سمة ورودها لمدة أو لحظة محددة بإطار زمني محصور ومقيد، الشيء الذي يجعلها تؤول بحسب الطول والقصر، فإذا كان الإنسان صادقا في بلوغه الثمانين من عمره في (2 أ)، فلن يكون الأمر صادقا إذا لم يبلغها بأكملها، فهو لا يمكن أن يبلغها في العشرين أو الثلاثين... أو أي جزء من الثمانين السنة التي عاشها، فلا يمكن أن يتحقق البلوغ إلا بالوصول التام إلى الثمانين. الأمر نفسه يمكن أن ينطبق على (2 ب) فإذا كان صادقا أنني أنجزت العمل في العاشرة، فلا يمكن أن يكون الأمر صادقا إلا بإنجاز العمل كله بوصوله الساعة العاشرة، كما لا يمكن أن يكون صادقا إلا ببلوغ كل الأجزاء المكونة لمدة الإنجاز. فحتى لو أكد أحد أن إتمام الكتابة أخذ مني نصف ساعة (2 ج)، فليس معنى هذا أن الكتابة قد حصلت خلال هذه المدة، والواضح أن ما استغرق النصف الساعة سيرورة من أجل إنجاز فعل الكتابة.

إلا أنه من المفيد جدًا أن نؤشر إلى أن السياقات الواردة في (3) تحيل أنه إذا كنت أحب كتابة الرسائل، فلن يكون صادقا أنني سأظل أحب الأمر طوال حياتي، أو إن صح إنني أكره مشاهدة الأفلام الكلاسيكية، فلا يمكن أن يكون صادقا أنني سأكرهها دائما، كما لا يمكن لأحدنا أن يجزم أن مرض زيد لا يمكن أن يكون بشكل دائم ومستمر، إذن أن تحب أحدا أو تكرهه أو تسيطر عليه كلها تجليات زمنية محكومة بالطول أو القصر المحدودين.

بهذا المعنى نجد أنفسنا أمام خطاطة (Schéma) من المعطيات التي تحيلنا مباشرة على قراءة الزمن وفق خلفيات تجعل من البلوغ والاستكشاف ومعرفة الشيء بنى زمنية تحيل على

«الإتمامات» التي تقتضي انجاز فعل في لحظة محددة، في حين أن الحب أو الكره أو المرض والسيطرة تحيل في قراءتها على «الحالات» التي قد تستغرق كمية من الزمن وينتهي أمرها تماما. هناك بعض المفارقات التي قد تجعل من هذه السياقات تعرف الكثير من المشاكل على مستوى التأويل، وهي المشاكل التي ترتبط أشد الارتباط بالقدرة على قراءة السياق وفق ما تقتضيه العملية التأويلية بكلّ تلاوينها، على اعتبار أن هذه المفارقات تدفعنا إلى الخلط بين «الإتمامات» و«الانجازات»، تحديدا عندما نتأمل البنى التالية:

أ.تطلّب مني بلوغ القمة ثلاث ساعات.

ب.يربح السباق الآن.

ج.عثرت على الحل الآن.

د.عثرت على الحل في ساعة.

تطرح الأزمنة هنا بعدين مختلفين، بعد يمكن أن يؤول وفق ما ستحدده المعطيات الدلالية الداخلية للبنى، ووفق ما يمنحها إياه التأويل الاستعاري للزمن، فإذا كان الإنسان في (أ) يستغرق منه بلوغ القمة ثلاث ساعات (إنجاز) فإن ذلك يمكن أن يؤول اعتبارا أن بلوغ القمة وقع خلال هذه الساعات الثلاث كاملة، أو بمعنى أدق، فإن بلوغ القمة كان في كل الأطوار التي تتجزأ عبرها ثلاث ساعات. وهذا أمر مخالف (للإتمامات)، فحتى لو قال أحدها إن بلوغ القمة أخذ منا ثلاث ساعات، فهذا لا يعني أن بلوغ القمة حصل خلال الساعات الثلاث، اعتبارا أن ما تم استغراقه هو التسلق من أجل بلوغ القمة، وبالتالي فإن الرائز الحقيقي الذي يوضح ذلك يمكن أن يأتيينا من خلال إمكانية القول: «إنني أبلغ القمة في أي لحظة خلال هذه الساعات الثلاث، غير أنه إذا أخذ منه الأمر ذلك، فإنني لا أستطيع أن أقول: في أي لحظة من هذه المدة سأبلغ القمة؟

نجد سياق الأسئلة نفسها عندما نتحدث عن فعل العثور والربح، فإذا جزم أحدها أنه قد عثر على الحل الآن، فإنه سيكون صادقا كونه لم يستغرق في ذلك مدة كما هو الأمر في (د)، الشيء الذي يوفر لنا تمايزا زمنيا يفصل بين إتمام الفعل وإنجازه، فإذا كان العثور قد وقع في لحظة محددة (الآن)، فإن الأمر سيكون مناسباً أن يؤول على الإتمام، أما إذا تطلب العثور ساعة من الزمن، فليس معنى هذا أن العثور على الحل حصل خلال هذه الساعة، إذ الواضح أن ما تم خلال هذه الساعة هي المراحل التي تطلبها مني فعل العثور على الحل، وبلوغ ذلك يتحقق زمن الفعل فيترجم إلى انجاز.

أما من زاوية أخرى فيمكن أن نمايز «الحالات» عن «الأنشطة» و«الإنجازات» بالنظر إلى أن الحالات تفتقر للزمن المستمر، فعندما أقول إنني قد أجري، فإنه سيكون من المفيد أن نشير كوني لا أعني بذلك أنني سأجري إلا إذا توفرت كل الشروط من أجل ذلك. تفسّر هذه المعطيات أن كلّ إتمام يتم في لحظة زمنية فريدة وغير قابلة للتجزئة، أما الجري فسيرورة تتم في الزمن، وبالتالي لا يمكن أن يقسم إلى لحظات قابلة للتجزئة، بل يمكن أن نوّشر على ذلك بالمدة / أو الفترة الزمنية التي تطلبها فعل الجري، وهو الأمر الذي لا يمكن أن ينطبق



أيضا على «الحالات» التي لا تقبل هي الأخرى أن تجزأ إلى لحظات زمنية لذلك قد يكون من الشاذ أن نقول مثلا: (أحبه كل سنة)، (يمرض زيد في ساعة).

من المؤكد أن نفهم كل هذه السياقات على أنها بنى تحمل من الاستعمال الاستعاري الشيء الكثير، اعتبارا أن تأويلها الاستعاري يتحقق عن طريق استعارة الإنجاز والإتمام والنشاط والحالة، وتثار هذه الاستعارة بشكل مشترك عندما تلتبس علينا الرؤية الحقيقة، الشيء الذي يقتضي الكثير من الجهد لكي نتمكن من فك شفرته واستنباط الخلفيات الجزئية العميقة التي يؤشر عليها، وبالتالي يمكن أن نجعل من هذه الأنساق الزمنية انساقا محوسبة وفق المعطيات التالية:

الحالة Status: تؤثر الحالة إلى ظرفية زمنية محددة لكونها تعمل على تأطير الزمن.
 الإتمام Achievement: يؤشر الإتمام على خلفية زمنية نعبر عنها بالمدة (ثلاث ساعات)
 النشاط Activity: يؤشر النشاط على خلفية زمنية مبنية على التواتر (دائما، كل يوم...)
 الإنجاز Accomplishment: يؤشر الانجاز على فاصل زمني محدد (أنجزت العمل بين 8 و10¹⁷)

قد يظهر على السطح دائما بعض الملابس التي تحول دون وضع دقيق للنسق الزمني في اللغة العربية، وتحديد المشاكل التي ترتبط بالتأويل وبقدرتنا على قراءة النسق الزمني بشكل صحيح، فإذا تأملنا مثلا البنيتين التاليتين:

أ. جرى العدا من الواحدة إلى الثانية.

ب. من الواحدة إلى الثانية جرى العدا.

تستلزم المقتضيات التأويلية في (أ) و(ب) أن العدا قام بالجري مدة ساعة واحدة دون توقف، وهي مدة مسورة quantifier (duration) بين الواحدة والثانية، بيد أن السياق الثاني لا يقتضي ذلك، إذ إن التأويل المحتمل يمكن أن يؤشر على المسافة التي جرى فيها العدا، وهي المسافة التي تتموقع بين الواحدة والثانية، دون أن يكون قد جراها كلها، فأبرز المؤشرات التي تحيل على هذا التمايز في التأويل يفسر بناء على إمكانية تجزئة الجري في (أ)، وعدم قابليته للأمر في (ب).

إن الإشكال الحقيقي الذي يمكن أن يعاني منه التأويل الزمني لهذه الأفعال يكمن في المعطيات التقنية التي نحاول أن نقنن من خلالها الزمن، بمعنى أننا نحاول أن نكيّف الإنجازات والإتمامات والأنشطة والحالات وفق نسق للأفعال في علاقته بالسلمات المميزة لطبيعة الزمن، ممّا يعطي الانطباع أننا سنخطف إذا ما حاولنا أن نفسر الاستعمالات المألوفة لهذه الأفعال خارج ما يقتضيه التأويل المناسب والقراءة المستهدفة، أما العبارات التي تقع على التخوم فما هي إلا شواذ لا يمكن أن يقاس عليها، تساعد على إحياء كل أشباح نظرية المعرفة، ففي الوقت الذي يجب أن تأخذ على عاتقها إيجاد السبل لمنسقة التأويل الزمني لهذه الأفعال، فإنها تبحث عن معيقات قليلة لا يمكن أن تساهم في تطوير اللغة بقدر ما تساهم في تكريس البحث غير المجدي الذي لا طائل من ورائه.

إذا قبلنا بالتمايز الموجود بين هذه الأزمنة في علاقتها بالمبدأ العام للتأويل، فسيتعين علينا أن نقبل بوجود العديد من الخلفيات التصويرية المحيلة على نسق استعاري يتم التمثيل له بواسطة اللغة، فالاستعارة بهذا المعنى متعلقة بالاستعمالات اللغوية التي تدفعنا إلى القول إن كل الكيانات التي لا يكون فيها الأمر مرتبطاً بالاستعارة، تكون عبارة عن سبل مغلقة لا تضمن انفتاح اللغة على التأويل، بل لا يمكن اعتبارها ظاهرة لها علاقة بالسيرورة لأنها ليست ظاهرة سياقية.

إن ربط اللغة بالتأويل يعود بالأساس إلى النسق الذي يفرض علينا أحياناً أن نقرأ الزمن من زوايا مختلفة، إذ يفرض علينا أيضاً أن نجعل من المعرفة والبلوغ والكتابة والحب... طبقات فعلية لا يمكن أن تقوم إلا بالنظر إلى طبيعة الزمن الذي تقع فيه، بل إنها أفعال تُفحص (checking) وفق خاصيات زمنية محضة من قبيل التواتر، السيرورة، اللاسيرورة، المحدودية، اللامحدودية، المدة، الفترة... الخ، إننا نجعل من التصورات رموزاً إيحائية تساعدنا على فهم تصوراتنا للزمن، وتساهم أيضاً في رسم خطاطة تقنية عن طبيعة الحمولة الاستعارية التي نبني من خلالها نسقنا التصوري.

ومن أجل فهم هذه الفكرة سنعود من جديد إلى التراكيب التي تم الاعتماد عليها في البداية، وتحديد البنَى الموضّفة في (1) و(2) و(3) التي فرضت علينا منطقياً أن نبحث عن التمايز الموجود بينها، كما تم وضع كل تلك التأويلات المرتبطة بالإنجاز والإتمام والنشاط والحالة باعتبارها طبقات تأويلية عميقة لا يمكن أناسنتباطها إلا من خلال انبثاق ذلك التفاعل التأويلي المفترض بينها وبين اللغة من جهة، وبينها وبين أنساقها التصويرية من جهة أخرى، وفي جميع الحالات تكون هذه النتيجة نتيجة خالصة لا علاقة لها بالقصدية، فيإمكاننا أن نوّول تلك البنَى وفق منطق استعاري خاص، شريطة أن تسعفنا في ذلك لغتنا وأنساقنا التصويرية وخلفياتنا المعرفية والنظرية، ولهذا سيكون من المفيد أن نوّول الجمل الواردة في (1) و(2) و(3) باعتبارها مؤشرات استعارية تحيل إلإالإنجازوالإتمام والنشاط والحالة.

فمعيار المشروعية لا يمكن أن يأتي إلا من خلال السياق العام الذي تفرضه على مستعمل اللغة، فإذا كان بلوغ القمة والحب والكتابة والجري تؤثر على سياقات زمنية خاصة، فإن التأويل الاستعاري لها لن يكون ممكناً إلا إذا تم تحميلها ما لا طاقة لها به، وذلك من خلال إخراجها من زوايتها الضيقة إلى زوايا أكثر انفتاحاً واتساعاً لكي تشمل الإنجاز والحالة والإتمام والنشاط. إذا كانت هذه النتائج تقترب من الصواب، فإنها ستساعدنا حتماً في فهم سيرورة الإبداع الاستعاري، بل إن فهم هذه السيرورة معناه فهم الكيفية التي تفرض من خلالها بعض التراكيب نفسها باعتبارها تساهم في خلق اكتشافات جديدة، كما لو أنها نتاج فكر غير واع، فمن المهم جداً أن نفهم الفرق بين هذه الأنساق الزمنية باعتبارها موضوعاً لسانيا وضع بيد الباحثين من أجل البحث فيه واستخلاص نتائجه لكي نساهم في منسقة المعجم ومنسقة طرق تفكيرنا من جديد.



3-3 تأويل البنية الداخلية للزمن.

إذا كان الحديث عن معطيات تكشف من خلالها اللغات الطبيعة عن إمكان إقامة توافق قوي بين تصورها للأشياء وتصورها للأوضاع، فإن النظر إلى الأوضاع باعتبارها الوجه الأنطولوجي الآخر للأشياء لا يحتاج إلى أنطولوجيا خاصة بالأوضاع وأخرى خاصة بالأشياء، لأن أنطولوجية واحدة تبدو كافية للحديث عن الكيانات بشكل العام¹⁸، والزمن أحد أبرز البنيات التي يجب أن تدخل إلى مجال الحوسبة من أجل فك لغزه، والكشف عن أبرز العوامل والسمات التي تدخل في تشكيله، والبحث عن التأويلات الاستعارية المناسبة التي تنقشع من خلال مجموع البنيات الداخلية التي يمثلها من جهة، وتملكها بعض التصورات حوله من جهة أخرى. يجعلنا المعطى البسيط الذي نمتلكه حول الزمن نفسر المعطيات التركيبية التالية وفق ما يلي:

(1)

أ. بلغت القمة في ساعة.

ب. أكملت انجاز واجباتي في ساعة.

(2)

أ. ألح الضوء باستمرار.

ب. أصلي كل يوم.

تقود القراءة التأويلية البسيطة لهذه السياقات نحو اعتبار أن البنى الموظفة في (1) تعبّر عن سياقات زمنية تمتاز بالمحدودية، ولا يعني ذلك أن تكون إحالتها مبنية على التجزئة بالنظر إلى أن بلوغ القمة وإكمال انجاز الواجبات ينقضي بانتهاء مدة إنجاز الفعل وإتمامه، أما التراكيب الواردة في (2) فتحيل مباشرة على نوع خاص من الأفعال التي تتكرر كل يوم بشكل مستمر في الزمن، بالنظر إلى إمكانية إحالتها إلى أجزاء صغرى قابلة لكي تكون أطرافاً من ذات النوع، وعليه، يتم رصد هذه التمايزات من خلال وسيط داخلي يعرف بـ [± محدودية]، والمحدودية هنا تقيس البنية الزمنية الداخلية للحدث، وهي البنية التي تؤثر إلى أن الحدث في كل هذه الأنساق الزمنية الداخلية هو حدث مغلق يملك نقطة نهاية محددة في الزمن؛ أي أن الحدث يبلغ أوجهه في الزمن فينتهي الفعل باكتمال إنجازه، وهو الانفلاق الذي يجعلنا نؤول البنى الزمنية أعلاه وفق التفاعل المفترض بين البنية الزمنية الداخلية وبين المسار الزمني المغلق.

لقد سبق التأشير إلى وجود ظاهرة التحول الدلالي أو ظاهرة الانزلاق الدلالي (Semantic drift) وهي نظرية شائعة في طبقات الأفعال إذ بموجبها يمكن أن تنتقل أو تتحول أفعال الإتمام إلى أفعال الإنجاز إذا تواردت مع مركبات اسمية دالة على عدد الجمع، أو على كمية العدد المحصور، أو إن دلت على تكرار المعداد، وقد تتحول إلى أفعال النشاط إذا اقترنت بأسماء دالة على جمع غير محدود، كما أن أفعال الإنجاز قد تدل على النشاط إذا وزعت على أسماء غير مخصصة في كميتها العددية كأن تدل على الكتلة أو جمع غير محدد.¹⁹

إن ما يهمنا من هذا الانزلاق هو ذلك التحول الذي يمكن أن نقرأ من خلاله الإنجاز باعتباره كتلة، ونقرأ من خلاله الإتمام باعتباره معدوداً، والنشاط باعتباره كمية جمع غير معدود، والحالة كمية محدودة... الشيء الذي يخصص لنا أننا أمام أنساق زمنية جديدة تتجاوز النشاط والإتمام والإنجاز والحالة إلى الكتلة والجمع والمعدود، فنفسر البنيات السابقة على أساس تأويلاتها الداخلية التي تحول الفعل إلى حدث، والحدث إلى إنجاز أو حالة أو نشاط أو إتمام، ومن ثمة تتحول هذه الأحداث إلى كتلة أو جمع أو معدود... مما يؤشر أن النسق الزمني في اللغة العربية يملك جوانب متعددة للتحليل وغنى داخليا لا مثيل له، يتجاوز كل النظريات التي ظلت لفترات طويلة تدعم فرضية الفقر الزمني للغة العربية، وما يدل على ذلك هي التراكمات التالية:

أ.وصلت إلى محطة القطار.

ب.وصل بعض المسافرين إلى محطة القطار.

ج.وصل خمسة مسافرين إلى محطة القطار في ساعة.

د.كتبت رواية ممتازة في سنة.

نستخلص، بالنظر إلى هذه التراكمات، أن تفاعلا ما داخليا يُحوّل قراءة المحدود للحدث إلى قراءة غير محدودة زمنيا، فالظرف الزمني الدال على مقدار محدود من الزمن (في سنة) (د) نجده يتوافق مع الأفعال التي تحيل على الإنجاز، بخلاف الظروف التي تحيل على عدم المحدودية.

تبين التراكمات الواردة أعلاه الكيفية التي ينتقل من خلالها فعل الإنجاز إلى فعل نشاط بمجرد ما يقترن بجمع غير محصور كما هو مؤشر عليه في (ب)، وهو الاقتران نفسه الذي يحوله إلى إنجاز بمجرد ما يربط بجمع معدود(ج)، لأن الجمع هو الذي يمنح الفعل امتدادا زمنيا، وبالتالي يخرج من طبقة الإتمامات، إلا أن الأمر قد يظهر مقتضيات جديدة بالنظر إلى السياقات التالية:

(1)

أ.كتب رواية.

ب.كتب رواية / روايات في سنة / لمدة سنة.

(2)

أ.أكلت اللحم.

ب.شربت الدواء / الزيت في دقيقة / ساعة / لمدة ساعة.

يتحول بموجب السياق الوارد في (1) فعلا لإنجاز(كتبت) إلى فعل نشاط نظرا إلى أن الرواية / الروايات أسماء تفتقر إلى كمية عددية محصورة، فهي دالة على التحديد الجنسي (رواية)، ونعلم أن الجنس يفيد سمة الاستغراق والعموم ولا يفيد التخصيص العددي أو التفرد. كما نجد أيضا أن (الروايات) ملتبسة بين جمع غير معدود وبين تعداد النوع، وهو الالتباس الذي يردّ تحديدا إلى التباس سمة التعريف بين الدلالة على العهد والدلالة على الجنس.



ويكشف السياق الوارد في (2) الكيفية التي تفرض من خلالها أسماء الكتلة قراءة غير محدودة، بموجب أن الهندسة الفضائية لبنيتها الداخلية لا يمكن أن تخصص كمية محددة، فهي ذات بعد كمي يخص اسم الكتلة في كمية غير محصورة (لحم + لحم = لحم) بينما (كتاب + كتاب = كتابان)، وبالتالي تصير المحمولات الفعلية أثناء إسنادها محمولات لا تقبل التجزيء، وبالتالي نجد أن عدم التجزيء والتراكمية والانسجام ينسجم بشكل مباشر مع النشاطات باعتبارها سيرورات ممتدة في الزمن، كما أنها تقبل ألا تكون مغلقة في حيز زمني محدد. فإذا كانت الأدبيات اللسانية قد أكدت أن الكتلة يجب أن تكون محايدة، فما يكون موسوما هو المحدود، لذلك قد يبدو أن أي نظام لسمات يجب أن يكون جيهياً [± حد]، [± بنية داخلية]، [± ذرة] كلها سمات حاول الفاسي الفهري أن يدخلها إلى النظام الحاسوبي محاولاً أن يطابق بين طبقات الأفعال (الإتمام، الإنجاز، الحالة، النشاط) وطبقات الأسماء (فردة، جُماع، كتلة، جنس)²⁰

نصل إلى خلاصة مفادها أننا لا يمكن أن نقيّد الأفعال ضمن طبقة محددة بشكل مسبق، بل يجب أن نراعي في ذلك مجموعة من الاعتبارات التي تُمتح من الهندسة الفضائية لبنياتها الداخلية، الشيء الذي يؤكد الطرح الذي انطلقنا منه، وهو ضرورة التركيز على كل البنيات الداخلية قبل الحسم في الوجهة الزمنية المقصودة، بل إن هذه الخلاصة تقودنا، حقاً، إلى اعتبار أن تلك الطبقات الزمنية التي تكلمنا عنها تعيش حركة سيرورة تفاعلية قد تنقل النشاط إلى إنجاز، والإنجاز إلى إتمام، وهكذا، بل إنها أيضاً سيرورة قابلة للتأويل والقراءة من جوانب مختلفة تجعلنا نعتبر الإنجاز كمية زمنية محدودة، ونعتبر النشاط كمية زمنية غير محدودة... وهكذا...

إذن، نحن بصدد معالجة مهمة لمسألة معجمية معقدة جداً، وهي المسألة التي تفترض وجود مجموعة من البنيات الداخلية من قبيل: [± محدود]، [± سيرورة]، [± إنجاز]، [± إتمام]، وهي بنيات لا تؤثر عليها الأفعال في المعجم، بقدر ما يتم استحضارها عبر سمات تبني فقط في التراكيب بواسطة حوسبة تأليفية.²¹

وبهذا يكون نسق سمتي [± محدودية] في علاقته بالبنيات الداخلية ينطبق على الأحداث السالفة زمنياً على الشكل التالي:

[+ مع] حدث مغلق (بلغت القمة في ساعة)

[+ مع] حدث تكراري محدود (أكتب رواية)

[- مع] سيرورة غير محدودة (أنام)

[- مع] سيرورة تكرارية غير محدودة (أصلي باستمرار)

إذا كان التصور التقليدي للمعجم قد اهتم بشكل كبير بالقواعد ولم يتجاوز، فإننا نهتم بالجانب الدلالي الذي سيكون مقيداً جداً في رسم الخطوط الكبيرة للمبدأ الذي نتبناه في الدفاع عن تفاعلية طبقات الأزمنة، وهو الأمر الذي يعني أن المعجم يجب أن يقوم تحديداً على رصد العلاقة التي تقوم بين التركيب والدلالة، من جهة، وبين الدلالة وتصوراتنا للأشياء والأوضاع في العالم من جهة أخرى.

خاتمة

إذا كانت الآليات العصبية والمعرفية تتيح لنا إمكانية الإدراك والتحرك، فإنها تكون مسؤولة في السياق نفسه عن خلق أنساقنا التصورية، وصيغ تفكيرنا، ولذلك حاولنا أن نبين أنه لكي نفهم الزمن، علينا أن نفهم تفاصيل أنسقتنا التصورية والآليات العامة للعناصر العصبية، ليكون الزمن بكل سماته المتعاقبة داخليا، وبجميع هندساته الفضائية قادرا على تشكيل صورة حاسمة لدينا بمميزات اشتغالنا اليومي به، وبرصد التفاصيل الاستثنائية للبنية العصبية لأذهاننا، هي التفاصيل التي ندركها من منطق انشغالنا الإيجابي بمنسقته والبحث عن سبل تصوّرنا له، لذلك يكون التأويل والقراءة والاستعارة أركاناً مبدئية إلزامية لكي نتسامى عن كلّ ما من شأنه أن يحول بيننا وبين الزمن، فالوقت إدراك نفسي، وتجربة ذاتية، واحتكاك يومي مع المحيط، بل إنه تصور عصبي ينمو معنا وننمو معه، يصاحبنا ونصاحبه، بفعل فينا ونفعل فيه، نتفاعل معه ويتفاعل معنا، نؤثر فيه ويؤثر فينا، إنه الصديق الذي لا تنكشف أسرارهِ إلا بمروره اللامرئي، فيخترقنا ونخترقه، فنتصور كأن هناك تفاعلا بيننا وبينه، هو التفاعل الذي نحدد من خلاله أننا كائنات فاعلة قادرة على تحديد العالم الخارجي، كائنات لغوية بإمكانها أن توافق بين العالم الخارجي وبين أنسقتنا التصورية. وعليه، فنظرية التوافق تحيلنا إلى أن الأحكام والقضايا هي صادقة أو كاذبة بصورة موضوعية ارتباطا بتوقف ذلك على مدى مطابقتها بصورة مباشرة للعالم.²²

إن البنيات العصبية لأدمغتنا تنتج أنساقا تصورية وبنيات لغوية لا يمكن رصدها بصورة كافية بواسطة أنساق صورية تقتصر على معالجة الرموز، بل إن ذلك يقتضي، بالضرورة، أنساقا تصورية واستعارية تقبل التأويل وتُجمّده، تجعل من الأنساق التركيبية أنساقا قابلة للفحص والحوسبة. إننا نبني نظاما حاسوبيا (المعجم) نحقق من خلاله إنجازا عظيما يبشّر بمستقبل جيّد في البحث عن علاقة الزمن بأفكارنا وتصوراتنا حوله، إنه دخول إرادي يراعي إمكانية القبض عليه ومطاوعته لنا. فيدون الآليات التجريبية لن تجد هذه الخلاصات طريقا إلى الدلالة المعرفية، فالتفكير الدلالي إن لم يتصل بالاستعارة لن يتمكن من كشف التفاصيل الجوهرية للزمن، ولن يتمكن، أيضا، من إقامة المظاهر الداخلية التي نناقشها من خلالها، فنحن في حاجة دائمة إلى استخدام كل المناهج والسبل التي تكون قادرة على فهم البنية النسقية للزمن.



المراجع العربية

- امبيرنو إيكو(2004)، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب.
- دريزا دوبرينسكا (2011)، ترجمة الاستعارة: مشاكل المعنى، ترجمة شكيب بنيني، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر، كلية الآداب، بني أمسيك - البيضاء.
- جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا، ضمن دلالة اللغة وتصميمها، ترجمة محمد غاليم، دار توبقال للنشر، المغرب.
- جورج لايكوف (1992)، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة محمد الأمين مومن، ضمن الاستعارة والمعرفة مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر، كلية الآداب، بني أمسيك - البيضاء.
- ديكي وفلاكلو (1998)، الدلالة المعرفية للعمل، ترجمة أحمد برسول، ضمن أبحاث لسانية، المجلد 5، العدد 1، 2000، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- عبدالمجيد جحفة (2011)، أجسادنا في الفضاء تولد الاستعارات، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر، كلية الآداب، بني أمسيك - البيضاء.
- عبدالمجيد جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة التوليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
- عبدالمجيد جحفة (2006)، دلالة الزمن في اللغة العربية، دراسة النسق الزمني للأفعال، دار توبقال للنشر، المغرب.
- عبدالقادر الفاسي الفهري(2005)، سلسلة محاضرات وعروض بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
- سيلفان أورو (2010)، فلسفة اللغة، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
- فاندلر زينو(1967)، الأفعال والأزمنة، ضمن دلالة اللغة وتصميمها، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب.
- كريستوف بوميان (2009)، نظام الزمان، ترجمة بدر الدين عرودي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- لايكوف وجونسون (1980)، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب.
- لايكوف وجونسون (2011)، من نكون؟ ترجمة عبدالمجيد جحفة، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر، كلية الآداب، بني أمسيك - البيضاء.
- محمد غاليم (2007)، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد غاليم (2001)، سمات جبهة في الأشياء والأوضاع، أبحاث لسانية، المجلد 2، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- محمد غاليم (1999)، المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب.
- محمد الملائح (2010)، الزمن في اللغة العربية، بنيانه التركيبية والدلالية، دار الأمان، الرباط.
- المراجع الأجنبية
- Chomsky, N (1975). Reflection on Language, Pantheon, New York.
- Croft, W & Cruse, D (2004). Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William (1998). Linguistic Evidence and Mental Representations. Cognitive Linguistics, Cambridge University Press.
- Evans, V. (2005). The Meaning of Time: polysemy, the lexicon and conceptual structure. Journal of Linguistics.
- Evans, V. (2004). The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition. Amsterdam: John Benjamin.
- Fodor & Garrett (1975). The psychological unreality of semantic representation. L16-72, Semantic Theory, Harper & Row publishers.
- Katz & Fodor (1963). The structure of a semantic theory, Language, 39-63.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony ed., Metaphor and Thought, 2nd edition Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller & Johnson-Laird (1976). Language and Perception. Harvard University Press.
- Newton (1759). Principes Mathématique de la Philosophie Naturelle, traduit de l'anglais par Madame du Chastelle, Desaint et-Saillant, Paris, France.
- Radden, Günter. (2003). The Metaphor TIME AS SPACE across Languages Baumgarten, Nicole/ Böttger, Claudia/ Motz, Markus/ Probst-Julia eds. Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. 239-226, 3/ Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2).

الهوامش

1. للاستطلاع أكثر عن الفيويد الدلالية التوافقية يرجى العودة إلى محمد غالب (1999)، المعنى والتوافق، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
2. للاستطلاع على هذه العمليات يرجى العودة إلى كتاب «المقارنة والتخطيط» للفاسي الفهري (1998)، أو البرنامج الأدنى «لتشومسكي (1995). إذ يفترضان في مسألة الدمج المعجمي أن كل كلمة في المعجم تحتوي على الكثير من السمات المصهورة داخلها بصورة محسوبة ومنطقية مثلا الفعل «لعب» يمتلك سمات معجمية مصهورة داخله من قبيل «متعدي، + حدث، + زمن، + محور»...
3. جهة الحدث: على مستواها يتم تحديد القدرة التأويلية للمنغذ من خلال قابليته للقيام بالحدث، بل قابليته لكي ينساب ويتدفق وفق ما يتطلبه السياق ووفق ما تتطلبه الإرادة، بمعنى أدق قد يحمل المنغذ قوة تموقعية أو إحالية كبرى تجعل من الحدث إطارا مرجعيا في قراءته.
4. جهة الحركة: هي الجهة المسؤولة على فرز كل أنواع الحركة في عموميتها دون أن تكون هناك مؤشرات على حصره أو الحد من تدفقه، مما يجعل من المنغذ منسجما مع مجموعة من الأفعال من قبيل: يذرف / يصلح... فالزمن بنية مطلقة مفتوحة على كل شيء.
5. للاستطلاع على الدور الذي لعبه الوقت في تغيير مسار حياة الإنسان يرجى الاستعانة بمؤلف: نظام الزمان لكريستوف بوميان في نسخته المترجمة إلى اللغة العربية عن المنظمة العربية للترجمة، بيروت (2009)
6. كل هذه التصورات أوهام بشرية صنعها لنفسه لكي يقرب المسافة التجريبية بينه وبين شبح الوقت، وإلا فما معنى أن تجعل كل ثقافة من نظام قياسها للزمن نظاما مختلفا خاصا بها، فالمسلمون مثلا يقسمون يومهم بناء على مواقيت الصلاة، وهي مواقيت تختلف تماما على ما تخبرنا به الساعات والدقائق، فالصباح يؤثر على أننا أمام الفترة الصباحية، والظهر أننا أمام الظهيرة، والعصر أمام الزوال، والمغرب إلى الزوال، والعشاء إلى المساء / الليل. وهو نظام قياس آخر لا يعترف بالساعة ولا يعيرها اهتماما، على الأقل أنها مواقيت سابقة على اكتشاف الساعة، والأمر نفسه نجده في العصر الوسيط حيث كان اليوم موزعا إلى فترات تحددها الكنيسة عبر قرع منبهات ضخمة تنبههم بمواقيت يومية محددة... وهكذا.
7. امبيرتو إيكو (2004)، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بركراد، المركز الثقافي العربي، ص 145، 165
8. بين «جاكندوف» إلى جانب «جونسون ولايكوف» و«ايفانس» أن الزمن مُبْنِيٌّ بمفاهيم فضائية دلالية، وأن تحديد الموقع الزمني (المسار الزمني / العدة الزمنية / اللحظة الزمنية)، يتم بنفس الطريقة التي يتم بها التحديد الفضائي، هذا التصور الذي يجعل من بنيتنا التصويرية تؤول الزمن وفق زاويتي نظر مختلفتين: الزمن ثابت ونحن نتحرك في اتجاهه، أو نحن ثابتون والزمن يتحرك في اتجاهنا. مفا يعطي الانطباع أننا نعمل على تأويل الكثير من السياقات الفضائية باعتبارها سياقات زمنية من قبيل: سألتفكك يوم غد، انتظرك مكالمتك بعد غدا، سأسافر الأربعاء القادم... وهكذا.
9. تحدث «لايكوف وجونسون» في مقدمة الاستعارات التي نحا بها أن التصورات التي نتحكم في تفكيرنا ليست ذات طبيعة ثقافية وحسب، بل تتحكمنا أيضا في سلوكياتنا اليومية البسيطة، فتصوراتنا تبين ما ندركه وتبين الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم، وبهذا يؤدي نشأتنا التصورية دورا مركزيا في تحديد حقائقنا اليومية، فإذا صح أن نشأتنا التصورية في جزء كبير منه ذو طبيعة استعارية، فإنه يرتبط بشكل كبير بالاستعارة.
10. Paul Ricoeur (2004), The Rule Of Metaphor, The creation of meaning in language, published in the Taylor & Francis e-Library. Routledge.
11. نقصد بالمشيرة اللغوية كل جماعة بشرية تتكلم اللغة نفسها من منطلق فكري وثقافي وحضاري مشترك، أي أنها تملك جميع الأنظمة اللغوية التي تحقق التواصل فيما بينها عبر احترام تام لجميع المستويات التركيبية والصرفية والصوتية والمعجمية...
12. ليكوف وجونسون (80)، الاستعارات التي نحا بها، ص 2، ص 23
13. جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا، ص 13
14. جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا، ص 12
15. عبد المجيد جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 100، 101
16. للتوسع أكثر أنظر جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 22
17. للتعرف أكثر على هذه الجزيئات يرجى الاستطلاع على عمل فاندلر (67)، الفاسي الفهري (2005)، سلسلة محاضرات وعروض بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب (2004) (2005)،
18. هناك ظاهرة تعرف في اللسانيات الحديثة بنظرية الانزلاق الدلالي (Semantic Drift)، وهي نظرية شائعة في طبقات الأفعال، إذ تتحول بموجبها الإجماعات إلى إنجازات أو نشاطات... الشيء الذي يعكس أن هذه الطبقات لا تشكل جزرا لا تتقاطع فيما بينها، بل بإمكان أن تتحول الانجازات (بلفت القفة في ساعة) إلى إجماعات (بلفت القفة الآن) أو إلى حالات (أحب بلوغ القفة) أو نشاطات (أجري نحو بلوغ القفة).
19. محمد غالب (2001)، سمات جبهية في الأشياء والأوضاع، ضمن أبحاث لسانية، ص 12
20. محمد الملائح (2009)، الزمن في العربية، ص 342
21. عبدالقادر الفاسي الفهري (2004-2005)، محاضرات حول الشكل والتأويل بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
22. محمد الملائح (2009)، الزمن في اللغة العربية، ص 344.
23. ليكوف وجونسون (2011)، من نكون؟ ترجمة عبدالحميد جحفة، ضمن الاستعارة والمعرفة، منشورات المختبر، ص 109.



الإسناد في النحو، والخطاب

د. جُمعان بن عبدالكريم*

ملخص

تناول هذه الدراسة تطورات البحث في المسند والمُسند إليه في النظريات النحوية بدءاً بالنظرية النحوية العربية. وقد أشارت إلى بعض استعمالات المسند والمُسند إليه في النحو التوليدي التحويلي وفي النحو الوظيفي وفي نحو الخطاب، وخلصت إلى أن هنالك اختلافات في استعمالات المسند والمُسند إليه تحكمها تلك النظريات النحوية، واقتُرحت الاهتمام بصناعة المزيد من النظريات الخاصة بالإسناد الخطابي.

Abstract

The present study deals with subject and predicate in Arabic syntax and other syntactic theories. It refers to the uses of Subject and Predicate as formulated in TGG, functional syntax and discourse grammar. It reaches the conclusion that there are differences in subject and predicate uses that are governed by such syntactic theories, and suggests the formulation of further theories dealing specifically with subject and predicate in Discourse (namely what may be called «discourse predication»).

مقدمة

إن التمثال الدلالي للنص اللغوي الذي يشكّل في النهاية محتوى الرسالة اللغوية التي يقصد المخاطب إيصالها إلى المخاطب لهو أهم مطلب سعى إليه الباحثون سواء أكان ذلك من خلال البحث عن معاني الكلمات المفردة، أم من خلال دلالات الجمل المركبة، أم من خلال تداولية الموقف أو السياق. ولقد كان الأساس الأول بعد النظر إلى معاني الكلمات للوصول إلى تمثّل دلالي للنص اللغوي هو تقسيم الكلام في المنطق إلى مسند ومسند إليه، ثم استعمل النحويون العرب هذا التقسيم بطريقة تختلف عن استعمال المنطقيين وخصوصاً عند سيبويه ولما ازدهرت الدراسات المنطقية والفلسفية واللسانية في الغرب عاد الاهتمام بالمسند والمُسند إليه في الجملة، وفي النص، وفي الخطاب ولكن ضمن أطر نظرية ومحددات جديدة...

يحاول هذا البحث النظر في قضايا الإسناد في النحو بمختلف أقسامه من نحو الجملة إلى نحو الخطاب، وقد ابتدأ البحث بمقدمة، ثم تمهيد حول مفهوم الإسناد في المنطق، تلا ذلك مقارنة الإسناد في النظريات النحوية بدءاً بالإسناد في النظرية النحوية العربية، ثم الإسناد في بعض النظريات النحوية الحديثة، واهتم البحث على وجه الخصوص بالإسناد في نظرية النحو التوليدي التحويلي وتطوراتها، ثم الإسناد في نظرية النحو الوظيفي، يلي ذلك الإسناد

*أستاذ مشارك في جامعة الباحة

في الخطاب، وقد تناول البحث في هذا القسم ما يتعلق بالإسناد في نحو الخطاب الوظيفي، والإسناد في النص من خلال «التوالي الموضوعي»، والإسناد في النص كقضايا هرمية تؤدي إلى تمثيل دلالي حول الإسناد الخطابي، ثم خاتمة حوت أهم النتائج.

1-1 الإسناد في المنطق

اهتم أرسطو في منطقهِ بإيضاح مفهوم الاسم، ثم إيضاح مفهوم الكلمة (هي بمنزلة الفعل في اللغة العربية)؛ ليصل إلى العلاقة الإسنادية بينهما، فالاسم عنده هو: لفظة دالة بتواطؤ مجردة من الزمان... والكلمة هي: ما يدل، مع ما تدل عليه على زمان... وهو أبداً دليل ما يقال على غيره... كأنك قلت ما يقال على الموضوع أو ما يقال في الموضوع¹ وقد قسم المنطقيون القضية الحتمية أجزاء ثلاثة: الأولى رتبة وإن تأخر في الذكر وهو المحكوم عليه والمسند إليه ويسمى موضوعاً، لأنه وُضع ليحكم عليه، والثاني وإن تقدم ذكراً وهو المحكوم به والمسند ويسمى المحمول اصطلاحاً؛ لحمله على الموضوع، والثالث النسبة الواقعة بين الموضوع والمحمول ويسمى اللفظ الدال عليها رابطة لدلالته على النسبة الرابطة بين الطرفين².

ويجوز في طرفي الإسناد أن يكونا بسيطين أو مركبين؛ فعلى سبيل المثال يجوز في الموضوع أن يكون مفرداً مثل: (سفينة) كما يجوز أن يكون مركباً مثل: (رائد الفضاء الأول)... ويجوز في المحمول أن يكون مفرداً مثل (أبيض) كما يجوز أن يكون مركباً مثل: (ناقل الحرارة). ولا يغير ذلك في القضية الحتمية.

ويرى الدارسون للمنطق أن التحليل المنطقي للقضية إلى موضوع ومحمول حسب النظرية الأرسطية تحليل غير كاف للإحاطة بكل بنيات الجمل الخبرية التي تنتجها اللغات الطبيعية³. وسنحاول أن نختبر ذلك لنرى كيف تتم العملية الإسنادية في بعض النظريات النحوية، وفي بعض أنحاء الخطاب التي اهتمت بها.

1-2 الإسناد في النظريات النحوية

سيتناول البحث في هذا القسم وضع المسند والمسند إليه داخل الجملة من خلال النظرية النحوية العربية، وبعض النظريات النحوية الحديثة كنظرية النحو التوليدي التحويلي، ونظرية النحو الوظيفي.

1-2-1 الإسناد في النظرية النحوية العربية

اهتمت النظرية النحوية العربية بالإسناد، نجد ذلك أول ما نجده لدى سيبويه الذي عقد لهما باباً مستقلاً سماه باب المسند والمسند إليه وقال عنهما: «هما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منهما بدأ فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك عبدالله أخوك: وهذا أخوك، ومثل ذلك يذهب عبدالله، فلا بد للفعل من الاسم»⁴.

ولم يوضح سيبويه في نصه السابق ما الجزء الذي يطلق عليه المسند وما الجزء الذي يطلق عليه المسند إليه، ولكنه في موضع آخر يصرح به؛ فيجعل المبتدأ هو المسند، إذ يقول:



«ولم يكن ليكون هذا كلاماً حتى يُبنى عليه أو يُبنى على ما قبله؛ فالمبتدأ مسند والمبني عليه مسند إليه»^٥، ويؤكد ذلك مرة أخرى في باب الابتداء قائلاً: «فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه» ولكنه في باب الفاعل لا يذكر مصطلحي المسند والمسند إليه بل يقول: «فأما الفاعل الذي لا يتعداه فعله فقوله: ذهب زيدٌ وجلس عمرو. والمفعول الذي لم يتعداه فعله ولم يتعدَّ إليه فعل فاعل فقوله: ضُرب زيدٌ ويضرب عمرو. فالأسماء المحدث عنها، والأمثلة دليّة على ما مضى وما لم يمض من المحدث به عن الأسماء، وهو الذهاب والجلوس والضرب»^٦.

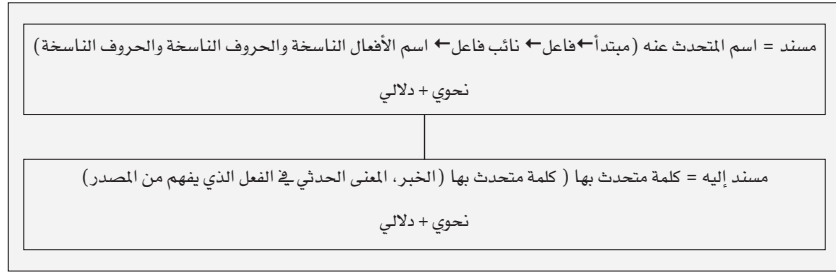
من خلال ما سبق نستنتج أن مصطلح المسند والمسند إليه عند سيبويه هو مصطلح نحوي خاص بتركيب الجملة الاسمية أو بناء الجملة الاسمية لأول وهلة فالمبتدأ مسند، والخبر مسند إليه؛ لأنه في باب الفاعل يأتي بمصطلحين آخرين هما الاسم المحدث عنه (الفاعل)، والآخر هو المحدث به ولم يقل: إنه الفعل بل الدلالة المجردة من الزمن في الفعل (المصدر). والذي يفهم من كلام سيبويه في موضع آخر أن الأصل أن يكون هنالك مبتدأ في كل الكلام، ثم يدخل عليه الناصب والجار وغير ذلك.^٧ أي أن لدينا في الأصل (مسنداً) - على رأي سيبويه - وهو المبتدأ ويبني عليه خبر ويبني عليه فعل ويبني عليه أي سوى ذلك ولكن لا يُسمى الطرف الآخر مسنداً إليه إلا إذا كان لا يستغنى عنه.

ويمكن توضيح نظرية الإسناد عند سيبويه من خلال الآتي:

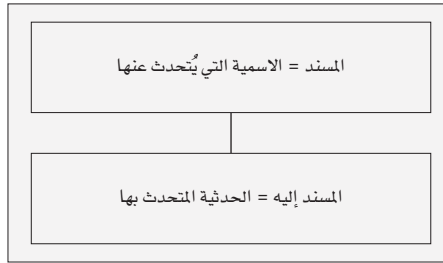
١. الاسم المتحدث عنه (المسند) = المبتدأ قد يتحول إلى فاعل أو إلى نائب فاعل
٢. الكلمة التي يتحدث بها (اسم أو معنى الحدث مجرداً من الزمن في الفعل).
٣. العلاقة الإسنادية وهي علاقة وجودية بمعنى أن المسند إليه لا يوجد إلا بوجود مسند والعكس صحيح.

وبناء على ذلك فإن المسند والمسند إليه هما لب الجملة ويتكونان من جزأين اسم يتحدث عنه وكلمة يتحدث بها عن ذلك الاسم، ومن هنا نعلم أنه لا علاقة بين الإسناد عند سيبويه والإسناد في منطق أرسطو لا في المصطلحات ولا في القضايا المترتبة على العملية الإسنادية، بل إن سيبويه استعمل المصطلحات عكس ما هو في المنطق الذي تأثر به بعد ذلك النحويون التالون لسيبويه فجعلوا المسند إليه هو الاسم المتحدث عنه مبتدأ أو فاعلاً، وجعلوا المسند الاسم المتحدث به سواء كان فعلاً أم خبراً. واستعمل سيبويه لمصطلحي المسند والمسند إليه بهذه الصورة ليس خطأ منه [كما يبدو في نظر الباحث]؛ إذ تكرر ذلك عنده أكثر من مرة هذا ناحية، ومن ناحية أخرى فمنطلق سيبويه هو منطلق بنيوي تركيبى ينظر إلى كيفية تشكل التركيب الأساسي للكلام في اللغة، ونلاحظ أنه يتكون من بنيتين كلتيهما مرتبطة بالأخرى ولكن البنية الأولى وهي بنية المسند (الاسم المتحدث عنه) عند سيبويه هي الأساس كما أنها ذات شقين نحوي مبتدأ أو فاعل أو نائب فاعل أو اسم الأفعال الناسخة أو الحروف الناسخة، ودلالي وهو كونها اسماً أو معنى الاسمية فيها، تتلوها بنية الكلمة المتحدث بها وهي ذات شقين نحوي تكون فعلاً أو خبراً ودلالي وهو معنى الحديثية في

كليهما. أما موقف سيبويه من الدلالة والتركيب فيمكن مقارنته في باب الاستقامة في الكلام والإحالة⁹ وهو يختلف عن تركيب القضايا المنطقية.



وفي النهاية يمكن أن نستخلص من كلام سيبويه أن المسند يمثل الاسمية، والمسند إليه يمثل الحدثية المتعلقة بالاسمية¹⁰



ورأي سيبويه من حيث رتبة المسند والمسند إليه يدل على تقديمه للمسند (ففي نصه إشارات بتقديم الاسم ((المسند))، كقوله المبتدأ الأول، وكقوله مبني عليه) لا يتفق مع تركيب الجملة العربية الفعلية. «يقول هوكيت، يمكن التمييز بين: «الموضوع والمحمول في جملة ما من حيث إن المتكلم يعلن أولاً عن موضوع ثم يخبرنا بشيء ما عن ذلك الموضوع.. ففي الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية المعروفة تكون المواضيع عادة مسنداً إليها وتكون المحمولات مسنداً»¹¹ ولكن رأي سيبويه يتحقق في الجملة الاسمية التي تصبح كالجمل في اللغات الأوروبية من حيث تقديم الموضوع متلوّاً بالمحمول، وقد أدى هذا إلى أن النحاة كما ذكرنا سابقاً عكسوا ترتيب سيبويه متأثرين بالتقسيم المنطقي وجعلوا المسند إليه متمثلاً في المبتدأ والفاعل في حين خصوا المسند بالخبر والفعل¹² غير مباينين بالرتبة وغير مباينين في الجملة الفعلية من ذكر الحدثية قبل الاسمية أو ذكر المحمول قبل الموضوع، وسموا ذلك إسناداً أصلياً.

ثم حاول النحاة حل بعض إشكالات تقسيمهم للمسند والمسند إليه التي نشأت في أثناء التفرعات الإعرابية بوضع مصطلح جديد إلى جانب الإسناد الأصلي أطلقوا عليه الإسناد الفرعي ويتحقق ذلك الإسناد الفرعي على وجه العموم في إسناد المصدر واسمي الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والظرف مع ما أسندت إليه ومن أمثلة ذلك: أعمال الوصف الرفع لا لكونه مسنداً بل لكونه وصفاً نحو: (رأيت المنطلق أخوه)، فأخوه مسند إليه لاسم الفاعل وليس له مسند لأن المنطلق فضلة منصوب لأنه مفعول به.



أما في نحو: (محمد مسافر أخواه)، فيرى فاضل السامرائي¹³ أن (مسافر أخواه) ليس بجملة وذلك لأن اسم الفاعل لم يتجرد للإسناد لـ (أخواه) وإنما هو مسند للمبتدأ محمد وليس مسنداً إلى فاعله، وأما (أخواه) ففاعل لـ (مسافر) لكونه اسم فاعل لا لكونه مسنداً.

ولكن تلك الإشكالات لم تنته ومرد هذه الالتباسات التي أدت إلى وضع إسناد فرعي يرجع إلى حصر النحاة القدماء الإسناد في إطار الإعراب التركيبي للكلمات¹⁴، دون النظر إلى أن قضية الإسناد هي قضية تتعلق في أصلها بمناط الاسمية والحدثية التي هي واضحة في كلام سيبويه أكثر من تصنيفات الإعراب، أو بمناط انقسام الجملة إلى موضوع وحديث عنه، ولا يتصور وجود جملة تخلو من الإسناد بهذا الوجه؛ فالإسناد موضوع ينسب إليه محمول دون اكتراث بوضعها الإعرابي إلا ضمن إيجاد جدولة بالحالات الإعرابية للمسند والمسند إليه أيًا كانت تلك الحالات، كما أن معالجة الإسناد [في نظر الباحث] لا يمكن أن تتم إلا وفق معالجة ثلاثية ((دلالية – تركيبية – تداولية)) في إطار تناول نظري محكم.

ومن المشكلات التي تتعلق بالإسناد في النظرية النحوية القديمة:

- التفريق بين الكلام والجملة بناء على أن شرط الكلام هو الإفادة، أما الجملة فشرطها الإسناد سواء أفاد أم لم يفد وهو ما استنتجه الدكتور فاضل السامرائي من المغني وغيره وإن لم يذكر المغني الإسناد بلفظه¹⁵، والحقيقة أن هذا استنتاج غريب جداً، إذ لا يتصور وجود عملية إسنادية من غير إفادة، وقد صرح السيوطي في الهمع أن الإفادة إنما تحصل بالإسناد¹⁶.

- وجود جمل تامة الإفادة ولكنها على تقسيمات النحاة تتكون من مسند إليه دون مسند، ومن تلك الجمل التي عددها السامرائي في كتابه¹⁷ نختار ما لم يحتمل خلافاً قوياً أو أوجهاً إعرابية أخرى ذات اعتبار عند النحويين القدماء، منها:

- 12 (أقل رجل يقول ذلك)

فـ (أقل) مبتدأ لا خبر له لأن جملة «يقول ذلك» لا تحتل غير الوصفية، ولا يتأتى تقدير «موجود» لأنه لا معنى لهذا التقدير¹⁸. فلم يتبق إلا كون (أقل رجل) مسند إليه، وليس هنالك مسند. ولكن لا غنى عن إسناد الحدثية إلى الاسمية في هذه العبارة أي لا يمكن أن يستغني شق العبارة عن الآخر بعبارة سيبويه، وما نراه هو موضوع أسند إليه محمول بغض النظر عن المعضلة الإعرابية التي ينبغي أن تتوافق مع الإسناد لأنه أساس بناء الكلام لا أن الإسناد يتوافق معها ولا أن المسند إليه متصور خلوه عن مسند، وهذه العبارة في المنطق العادي وفي منطق المحمولات الحديث عبارة مستقيمة ليس فيها أي إشكال.

- جواز جعل المسند إليه جملة، في مثل قول الله تعالى: «ثُمَّ بَدَأْ لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا آيَاتِ لِيَسْجُنَّ»¹⁹ فجملة ليسجنه فاعل (مسند إليه) إلى الفعل (بدأ)، وقد اشترط بعض النحويين أن يكون الفعل قلبياً للفاعل للجملة²⁰، وقد يصح هذا على اعتبار خاصية الأفعال القلبية التي لا تستدعي فاعلاً بمعنى الفاعل في النظرية النحوية القديمة، ولكن ليس على اعتبار أن المسند إليه يكون جملة فإن الإسناد لا يتحقق إلا إلى اسم فقط حسب رأي القدماء.

- جعل المسند إليه جارا ومجرورا في حالة كون الجار والمجرور نائب فاعل كقوله تعالى: «وَنُفِّخَ فِي الصُّورِ»²¹. وفي هذه الحالة لا يمكن أن يتم جعل الجار والمجرور الدال على ظرف مكان وقوع النفخ مسنداً إليه في أي نظرية نحوية وإنما المسند إليه في هذه الحالة هو الضمير في النظرية النحوية العربية أو الفاعل المدلول عليه بالأثر الذي خلفه وهو صرفيم البناء للمجهول.

2-1-2 الإسناد في بعض النظريات النحوية الحديثة

استعمل النحو الأوروبي مفهوم الإسناد منذ القدم ؛ فالمسند إليه عندهم في الجملة هو الفاعل... على حين يمثل المسند ما يقال عن هذا الشيء، ويشمل المسند عموماً المفعول به، ويمثل لذلك د. مصطفى حركات بجملة: زيد ضرب عمراً؛ فالمسند إليه عندهم (زيد)، والمسند (ضرب عمراً)، ثم يشير إلى أن ذلك يخالف التحليل في النظرية النحوية العربية، كما يشير إلى أن الغربيين اكتشفوا فيما بعد أن المفعول به من المكملات فأدرجوه فيها.²²

أما إذا ما أردنا تتبع التحليل الإسنادي في بعض النظريات الغربية المهمة، فسنجد ماثيسوس مؤسس مدرسة براغ الوظيفية اهتم بالمسند rheme والمسند إليه theme اهتماماً بالغاً « ففي اعتقاد ماثيسوس أن الحاجة... تدعو إلى تقسيم الجملة إلى قسمين (ليس من الضروري أن يكونا متساويين في الطول) الأول يدعى المسند إليه – وهو القسم الذي يشير إلى شيء معروف مسبقاً لدى السامع... والثاني يدعى المسند وهو ما ينص على حقيقة جديدة تتناول ذلك الموضوع المحدد... وغالباً ما يقابل تقسيم الجملة إلى مسند إليه ومسند التمييز النحوي بين المبتدأ والخبر أو بين الفاعل والفعل المتعدي والمفعول به »²³، ونجد تناولاً لقضية الإسناد في مدارس لسانية مختلفة، نجده عند مارتيني... كما نجده في نظرية التاجمير، وفي نحو المكونات المباشرة وفي غير ذلك من النظريات.²⁴

ومع ذلك لم تحاول النظريات القديمة ومعظم النظريات النحوية الحديثة التطرق صراحة لقضايا الإسناد فيما زاد عن الجملة البسيطة، بل إننا حين نرى أنها تميز بين المسند والمسند إليه لانكاد تلتفت إلى ما يطرحه هذا التمييز من لا معقولية في جعل جملة كاملة مكونة من مسند ومسند إليه مسنداً أو فضلة غير عابئة بمسألة التوافق المنطقي الرياضي والدلالي والتركيب والتداولي في بعض الأحيان.

بيد أن التناول الحديث لقضايا الحمل في إطار نظري مصطلحي دقيق وخاص استطاع أن يتعامل مع تلك الحالات في إطار النظرية النحوية التي ينطلق منها ومن خلال طرحها المتكامل بعيداً عن المنطق وبعيداً عن نظرة القدماء لتلك الجمل. وسيطرق البحث فيما يلي للمسند والمسند إليه في أهم النظريات النحوية الغربية التي طبقت على اللغة العربية.

2-1-2-1 الإسناد في نظرية النحو التوليدي والتحويلي وتطوراتها

لم تحاول هذه النظرية التطرق كثيراً إلى ما فوق الجملة، كما أنها لم تعدد كثيراً بالمستوى التداولي ومع ذلك فلا بد من الإشارة إلى أنها في تطوراتها المختلفة اهتمت بالإسناد في



النظرية المعيارية أو النموذجية Standard theory من خلال جعل المكون التركيبي يتكون من مكونين هما «الأساس» و «المكون التحويلي»، وفي الأساس تستخدم بالإضافة إلى رموز الفصائل (Category symbols) نحو: م ف (مركب فعلي)، وم س (مركب اسمي) العلاقات النحوية، مثل المسند والمسند إليه.²⁵

كما جرى الاهتمام بالمحامل وتحليلها في إطار نظرية الدلالة التوليدية التي تم فيها تعديل نظرية تشومسكي التي تبدأ بتوليد بنية عميقة نحوية إلى جعلها تبدأ بتوليد بنية دلالية مجردة، تخضع لعدة تحويلات، وقد اهتمت الدلالة التوليدية بالمحمولات حتى تكاد تكون في تشجيراتها للجمل لا تضيف شيئاً سوى صياغة أخرى لمنطق المحمولات مضافاً إليها طريقة التحليل المعجمي، ومما يميز هذه النظرية تفريقها بين المحمولات الذرية التي لا يمكن تجزئتها، والمحمولات غير الذرية.²⁶

كما أن نظرية النحو الكلي في إطار إسهامات علماء نظرية الملامح المميزة في الفونولوجيا جعلت أفكاراً كالموضوع Topic، والمحمول Comment أو الفاعل (المسند إليه) Subject، والخبر / الفعل / (المسند) Predicate خصائص عالمية للغة.²⁷

ونجد صدى واضحاً لقضايا الحمل في أعمال عبدالقادر الفاسي الفهري الذي يشير إلى النظرية المعيار الموسعة لدى تشومسكي وجعلها المعلومات المضمنة في البنية العميقة والواردة دلالياً هي المعلومات المحورية المتعلقة بالعلاقات المحورية، أي الأدوار المسندة إلى كل موضوع من موضوعات المحمول، ولكنها أصبحت تؤخذ فيما بعد من السطح ومن ثم أصبحت البنية السطحية هي وحدها الواردة بالنسبة للتأويل الدلالي.

ولأن الفهري يعتمد في أعماله على النظرية المعجمية الوظيفية التي أنجزت في إطار النحو التوليدي التحويلي؛ فإن البنية المحمولية هي جزء رئيس من أجزاء هذه النظرية حيث يتم التوافق بين البنية المكونية والبنية المحمولية بواسطة الوظائف النحوية وتسند الوظائف النحوية إلى المكونات بواسطة القواعد التركيبية وإلى الموضوعات بواسطة القواعد المعجمية ولائحة هذه الوظائف محددة، وهي تتضمن: الفاعل (فا)، والمفعول (مف) والمفعول غير المباشر (مف.غ.ب) والمالك (ma = possessor)، والفضلة (= فض)، والملحق (adjunct = لح)... إلخ، وتأتلف المعلومات الصادرة عن المعجم وعن القواعد التركيبية لبناء البنية الوظيفية، التي تشكل بدورها دخلاً (input) للمكون الدلالي الذي يترجمها في صورة منطقية ملائمة.

ويرى الفهري من خلال إجراءات النظرية المعجمية الوظيفية أنها تتميز بوجود توافق قوي بين البنية الحملية للمحمول وبنيته الوظيفية. وقد تطرق الفهري لقضية الحمل في أكثر من موضع من طرحه ومن ذلك المقياس الانتقائي من خلال فرضية التبعية الخارجية للرأس أو التبعية الداخلية للرأس التي يؤيدها الفهري والتي تحاول تمثل العلاقات الانتقائية التي تقوم بين محمول معين وبين التركيب الذي يعتبر موضوعاً من موضوعاته...، كما تطرق إلى الفضلات الحملية في العائد الوظيفي وغير الوظيفي... وفي مبادئ المراقبة، وخصوصاً في ما يتعلق بالمراقبة الوظيفية، وأفعال المراقبة، والوظائف النحوية وإسنادها وكيفية ارتباطها دلالياً بالمحمول.

ولا شك أن النقاش حول الحمل هنا يختلف عنه في المنطق وفي النظريات الأخرى فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الخبر «فضلة حملية وإحدى خصائصها أن يكون لها فاعل مراقب وظيفياً، وهي أيضاً فضلة يفرع الفعل إليها، كما يفرع إلى المفعول، ويمكن أن يكون الخبر أيضاً تعليقا (comment) وهو لا ينتمي حينئذ إلى البنية الوظيفية للفعل».

ما فوق الجملة البسيطة عند الفهري

تناول الفهري ما زاد عن حدود الجملة البسيطة في أكثر من موضع، فجعل المبتدأ الذي خبره جملة فعلية في مثل (زيد ضربته) من خلال مفهوم (الربضية) يقع خارج الجملة في مكان البؤرة (focus)، أو الموضوع (topic)، لأن التبئير أو الموضوعة هي العملية التي يتم بواسطتها نقل مقولة كبرى من مكان داخل الجملة إلى مكان خارج الجملة ولكن هذه التحويلات تجري من خلال قيود معينة...، وفي الإمكان أن يكون المبتدأ الخبري في الربض الأيمن من الجملة أو في الربض الأيسر وسماه الابتداء الخبري وجعله شبيهاً بأدوات الاستفهام.

ولكنه في المقابل يرى أن التحويلات تبعاً لقاعدة التبئير التي لا نجد لها أثراً بارزاً وفقاً لروس يضاف إليها قاعدة أخرى هي قاعدة التفكيك حيث نجد نسخة أو أثراً ضميرياً للمقولة المنتقلة، وبناء على ذلك فالتبئير يخضع لقيود التحويلات في حين التفكيك لا يخضع لها، ويرى الفهري أن المقاربة التحويلية للتفكيك غير مناسبة؛ إذ يولد العنصر المفكك في مكان خارج الجملة من الأصل، ولأجل ذلك فالقاعدة التي نحتاج إليها هنا هي قاعدة تأويلية لتحويلية، وهي قاعدة تنتمي إلى نحو الخطاب (discourse grammar) أو إلى المكون الذرعي الذي يجب أن يحدد نوع الصلة الضرورية بين الموضوع/البؤرة وبين مركب اسمي يوجد داخل الإسقاط المواخي، وهو بهذا يخرج كثيراً من الجمل المركبة من النحو التوليدي التحويلي، إذ تتم في إطار ذرعي أو تداولي.

وعلى الرغم من ذلك فقد عالج الجمل الرابطة المفككة في إطار الروابط العائدية مع استثناء دراسة العائد الضميري غير الفارغ من نحو الجملة؛ لأن الضمير المملوء كما في (حسب زيد أنه مريض) يمكن ألا يكون غير مشترك إحصائياً (coreferential) مع سابق داخل الكلام، بل يمكن أن يحيل على ذات غير مذكورة في الخطاب. وقد تطرق كثيراً إلى أوضاع الربط من خلال المراقبة الوظيفية والمراقبة العائدية سواء أكان العائد من نمط المراقب وظيفياً أو من نمط (ضم) كما تقدم باقتراحات نظرية وظيفية للتطابق فيما يتعلق بالجملة النعتية وجملة الصلة يتضمن أن العلاقات التطابقية يجب أن يقع فحصها في مستوى البنية الوظيفية التي تشتق من العلائق الرابطة وعلائق العلم مع وجوب التفريق بين إسناد الوظائف النحوية والوظائف الخطابية للتمييز بين أنماط الربط المختلفة.²⁸

والخلاصة من كل ذلك أن الجمل المفككة والجمل الرابطة تم التركيز فيها على مبدأ الربط والمراقبة أكثر من مسألة تعدد المحمول أو تضمن محمول لموضوع ومحمول في الوقت نفسه في إطار نحو ما فوق الجملة البسيطة... كما لا يمكن أن نسجل ملاحظة ما على عمل تنظيري له جهازه المفاهيمي الخاص في النظر إلى الحمل وإلى الربط إلا من داخل هذا الجهاز وفي أطره



المحددة التي يبدو أنها تكتفي بوصف الجملة إذ إن الإطار الحملي فيها لم يكد يتجاوز الجملة البسيطة وما يرتبط بها من جمل رابطة أو مفككة يرجع فيها الحمل إلى محمول الجملة الأولى.

2-1-2 الإسناد في نظرية النحو الوظيفي

تعد البنية الحملية بنية أساسية في النحو الوظيفي في مرحلتية الأساسيتين التي مثلهما كتابا سيمون ديك (1978) و(1989)، وما فيهما من إغناءات أو إضافات قدمها أحمد المتوكل...

وتقسم البنية الحملية إلى عنصرين هما: «المعجم»، و«قواعد تكوين المحمولات والحدود» وسنتطرق باقتضاب إلى العنصر الأول لتوضيح كيف يتم التعامل مع الإسناد في النحو الوظيفي.

• المعجم، ويضطلع المعجم بتوفير «الأطر الحملية» و«الحدود الأصول» حيث يمثل في المعجم للمفردات الأصول في صيغة إصار حملي يتكون من الآتي:

أ. صورة المحمول
ب. مقولته التركيبية (فعل، مثل: سافر خالد، صفة مثل: هند حزينة، اسم مثل: بكر أستاذ، ظرف مثل: السفر غداً).

ت. محلات الحدود المرموز إليها بالمتغيرات (س ١، س 2... س ن)

د. الوظائف الدلالية (منفذ، متقبل، مستقبل) التي تحملها محلات الموضوعات.

ج. القيود التواردية التي يفرضها المحمول على محلات موضوعاته.

وتعد الأطر الحملية إما دالة على «واقعة» يقوم فيها كل حد من حدود المحمول بالنسبة إليها بدور معين، وتنقسم الوقائع إلى «أعمال» مثل: قتل خالد بكراً، و«أحداث» مثل: كسرت الريح الباب، و«أوضاع»، مثل: زيد جالس قرب الباب، و«حالات» مثل: خالد فرح.

وتنقسم حدود المحمول باعتبار أهميتها بالنسبة إلى واقعية المدلول عليها قسمين:

• الحدود الأولى «موضوعات» (Arguments).

• الحدود الثانية «لواحق» (Satellites).

وتقوم البنية العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق، وعلى أساس الموضوعات وحدها يتم تصنيف المحمولات في ثلاث فئات:

• محمولات "أحادية" (ذات موضوع واحد). مثل: ذاب الثلج.

• محمولات "ثنائية" (ذات موضوعين)، مثل: شربت زينب لبناً.

• محمولات "ثلاثية" (ذات ثلاثة موضوعات)، مثل: وهبت زينب هنذا فستاناً.

ولا يقوم المحمول بفرض قيود انتقائه إلا بالنسبة للحدود- الموضوعات، ويسمى الإطار الحملي الذي لا يتضمن إلا الحدود الموضوعات " طاراً حملياً نووياً".

كما يمكن تقسيم الأطر الحملية من خلال قواعد التكوين إلى أطر حملية أصلية وأطر حملية مشتقة...

ويُفْتَرَحُ صنف آخر من القواعد هي (قواعد توسيع الأطر الحملية النووية)، وينتج عن تطبيق هذه القواعد "الأطر الموسعة" في مقابل "الأطر الحملية النووية"، كأن يكون هنالك مثلاً حديث عن زمن ومكان الواقعة في مثال: شرب زيد شيئاً اليوم في المقهى.

وفي الوقت الذي يتم فيه تطبيق قواعد توسيع الأطر الحملية، تطبق قواعد إدماج الحدود التي يتم عن طريقها إدماج الحدود في المحلات طبقاً لقيود الانتقاء بالنسبة للحدود- الموضوعات، وينتج عن طريق تطبيق قواعد إدماج الحدود بناء البنية الحملية النهائية للجملة وهكذا تصبح الجملة في المثال السابق كالتالي:

شرب ف (س ١: زيد (س)) منف (س ٢): شاي (س ٢) متف (س ٣) يوم (س ٣) زم (س ٤): مقهى: (س ٤) مك.

ثم تنتقل البنية الحملية في النحو الوظيفي إلى بنية وظيفية بواسطة إجراء مجموعتين من القواعد:

أ. قواعد إسناد الوظائف.

ب. قواعد تحديد مخصص الحمل.

وهناك وظائف دلالية تسند إلى البنية الحملية مثل المنفذ والمتقبل، والأداة، ووظائف تركيبية مثل الفاعل (Subject)، ووظيفة المفعول (object)، ووظائف تداولية مثل البؤرة (Focus) والمحور (Topic) ويجعل المتوكل المبتدأ ذا وظيفة تداولية.

وتتميز الوظائف التداولية بكونها علاقات تقوم بين مكونات الجملة على أساس البنية الإخبارية المرتبطة بالمقام.

وتعتبر القوة الإنجازية مخصصاً للحمل، وفي البنية المكونية للجملة تعتبر الحالات الإعرابية ناتجاً للوظائف الدلالية أو التركيبية أو التداولية.

وفي التعديلات الأخيرة على النحو الوظيفي تم تقليص البنيتين الحملية والوظيفية في بنية تحتية واحدة متعددة الطبقات تتضمن حملاً وقضية وجملة على اعتبار أن طبقة الجملة تعلو طبقة القضية وأن طبقة القضية تعلو طبقة الحمل.....، وقد صيغت هذه البنية لتشمل عدة مستويات للتمثيل وضعت في عدة قوالب وفقاً لنموذج مستعمل اللغة الطبيعية ومن بين تلك القوالب القالب المنطقي الذي يحكمه مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي، ويتضمن القالب المنطقي حسب مقترح ديك، خمسة قوالب فرعية هي قالب الحدود، وقالب المحمولات، وقالب القضايا، والقالب الإنجازي، واقترح المتوكل إضافة القالب النصي تكون مهمته الاضطلاع برصد الاستدلالات المنطقية التي تقوم بين معلومات تنتمي إلى قطع مختلفة من نفس النص. ومما يهمننا في سياق الإسناد الزائد عن الجملة أنه تم الاهتمام بالنص في التطوير الأخير حيث ينقسم النص في الغالب إلى "جملة" و"مكونات خارجية"، كالمبتدأ والمنادى والذيل، وتتألف الجملة من ثلاثة عناصر: الحمل والقضية والقوة الإنجازية، ويتكون الحمل في حد ذاته من ثلاثة محمول فرعية وهي: "الحمل النواة" وهو الذي يتكون من المحمول (فعل،



صفة، اسم، ظرف)، وموضوعاته التي يختلف عددها باختلاف محلاتية المحمول، و"الحمل المركزي" و"الحمل الموسع"، وكل عنصر يعد إطاراً يدمج فيه العنصر الذي يسفله، فالحمل النووي يدمج في إطار الحمل المركزي والحمل المركزي يدمج في إطار الحمل الموسع والحمل الموسع يدمج في إطار القضية التي تدمج في إطار القوة الإنجازية، ويتم الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يعلوه عن طريق إضافة "مخصص" ولاحق أو مجموعة من اللواحق وفقاً للبنية العامة [مخصص نواة لاحق]، وتشكل النواة في كل انتقال العنصر المدمج كالآتي:

أ. يتكون الحمل النووي من المحمول وعدد معين من الحدود- الموضوعات... والبنية النووية للحمل النووي هي: محمول موضوع 1 موضوع 2... موضوع ن.

ب. يؤشر المخصص في الحمل المركزي إلى السمات الجهية كالسمات "تام / غير تام"، "منقطع / مستمر" "مستمر / آني".... وتنتمي إلى طبقة الحمل المركزي الواحق الأكثر ملازمة للمحمول كاللاحق "المستفيد"، واللاحق "الأداة" وكالواحق الدالة على المصدر والهدف حين يتعلق الأمر بالمحمولات الدالة على التنقل المكاني...

ت. يشكل "الحمل الموسع" البنية التي تمثل للواقعة (العمل، الحدث، الحالة) والمشاركين فيها، ويتألف الحمل الموسع من الحمل المركزي مضافاً إليه "مخصص الحمل: السمات الزمنية وبعض السمات الجهية) واختيار لاحق أو لواحق حمل (ظروف الزمان وظروف المكان والعبارات الدالة على "العلة" و"الهدف"، والنتيجة".

د. يدمج الحمل الموسع في إطار القضية التي تتألف حينئذ من هذا الحمل باعتباره نواة و"مخصص قضوي" (الموجهات الدالة على ما يسمى الموقف القضوي أي موقف المتكلم من فحوى القضية، ولاحق قضوي (إحدى العبارات الدالة على موقف قضوي مثل: "فعلاً"، بدون شك، بكل تأكيد".

هـ. يشكل إطار القوة الإنجازية أعلى طبقة في بنية الجملة؛ إذ أنه يتألف من القضية باعتبارها نواة له مضافاً إليها "مخصص إنجازي" ("إخبار"، "استفهام"، "أمر") ولاحق إنجازي اختياري.

ونخلص مما سبق أن قضية الحمل في النحو الوظيفي قضية أساسية حيث "يشكل الإطار الحلمي للبنية الأولى والأساسية في بناء الجملة"²⁹، وقد أخذت أبعاداً خاصة بها تجاوزت الجملة كما تجاوزت النظرية التقليدية المكونة من (محمول / موضوع) أو (مسند / مسند إليه)، وقد قام أحمد المتوكل بالتركيز أكثر على ذلك من خلال إيجاد قالب خاص هو (القالب النصي)³⁰...

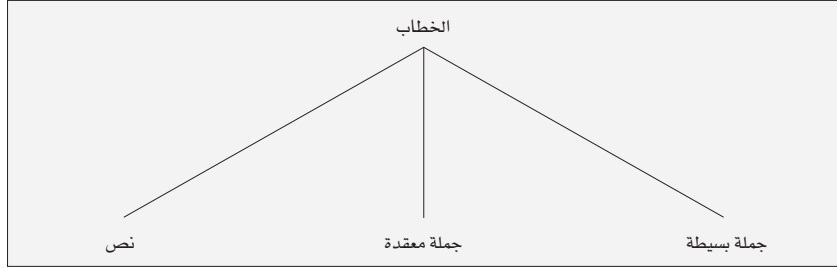
ما فوق الجملة البسيطة عند المتوكل

لم يكتف المتوكل في إطار النحو الوظيفي بمعالجة الجملة، وما فوق الجملة من خلال تتبع المسار الحلمي، بل حاول أن ينقل مفاهيم النحو الوظيفي إلى إطار نحو النص، وسيخص الحديث هنا بما يزيد عن الجملة البسيطة ثم يتصل بعد ذلك بالطريقة الإسنادية في النص.

يرى المتوكل أن الجملة المركبة هي: "كل جملة كان أحد حدودها جملة أو كان أحد حدودها يتضمن جملة"، وبعد أن يمثل بعدة أمثلة تتضمن جملاً مربوطة بروابط نحوية وجملاً لها محل من

الإعراب وجملًا لا محل لها من الإعراب في النظرية النحوية القديمة يعود فيوضح تعريفه للجمل المركبة بقوله: "بأنها كل جملة تضمنت أكثر من حمل واحد سواء أكانت الحمول المتواردة في الجملة الواحدة تربطها علاقة استقلال (الاعتراض والعطف والجملة المبتدئية والجملة الذيلية) أم علاقة تبعية" ويمثل لها بما كان فيها من حمل مدمجة مثل: سادعو الله كي يعود خالد سالماً. أما كيف تعامل تلك الجمل المركبة فيبنى على أن ما تضمنته من جمل هو مجرد حمل جديد أو قضية أو جملة تامة، ولأجل مقاربة أكثر دقة للجمل المركبة لم تعد مكونات النحو الوظيفي تنحصر في المكونات الثلاثة: المبتدأ، والذيل والمنادى بل أضيفت له مكونات أخرى كالفواتح والخواتم والنواقل وغيرها، ويرى المتوكل أن الطابع الخطابى لهذه الجمل يجعل الجمل التي تمثل هذه المكونات في منزلة وسطى بين الجملة والخطاب وأنها مرحلة انتقال من الجملة إلى الخطاب.

ولكن المتوكل يعود ليقسم الجملة إلى جملة كبرى وهي تشمل الجملة البسيطة والمركبة، وجملة معقدة وهذا النوع من الجمل أخذه من تقسيمات ديك وتنسج التراكيب المشتقة من قواعد تكوين المحمولات كالتراكيب العلية، والتراكيب الانعكاسية وتراكيب المطاوعة وتراكيب المشاركة وكل هذه التراكيب تتم في إطار الجملة... أما الجملة المعقدة فتتألف من جملة مشتقة يليها جملة مركبة يليها جملة كبرى، والتراكيب المعقدة عند ديك تشمل الجمل المتضمنة لمفرد فعلي مزمن (جملة موصولة) أو غير مزمن (مصدراً أو اسم فاعل أو اسم مفعول) والجمل المتضمنة لجملة مدمجة موضوع أو لاحق والجمل المعطوفة والجمل المسبوقة بمكون خارجي وكل قطعة خطاب تفوق الجملة، ولا يوافق المتوكل ديك على تقسيمه للنص والخطاب، إذ يرى أن الخطاب هو كل ما مثل وحدة تواصلية ولو كان جملة واحدة، وبناء على ذلك فالخطاب يشمل الجملة البسيطة والجملة المركبة والنص على النحو الآتي:



فالخطاب مفهومه عند ديك هو بمعنى النص، بل إنه جعل الجمل النصية جزءاً من الجمل المعقدة، وما يعيننا هنا هي الطريقة التي تم التعامل بها مع الإسناد والحمل في إطار هذه الجمل.

هنالك في الوظائف التداولية للخطاب وظيفة المحور، ويعرفه ديك بأنه الذات (بالمعنى الواسع) التي تشكل محط خطاب ما أو الذات التي تشكل موضوع حمولة المعلومات الواردة في خطاب ما، وقد تتعدد المحاور في الخطاب الواحد على أساس أن تقوم بينها علاقات سلمية.



مثال ذلك أن محور الفقرة في كتاب ما يندرج في محور يعلوه هو محور الفصل الذي يندرج في المحور الأعلى، محور الكتاب ككل... أما المعايير التي تعتمد في تحديد مركزية محور ما بالنسبة إلى لخطاب ككل فهي تعتمد على كمية المعلومات التي يفرزها الخطاب في تسلسله بالنسبة إلى محور آخر، ويميز ديك في تناوله للمحاور ما بين أربعة أصناف منها: محور جديد، محور معطى، محور فرعي، محور معاد.... وليست المحاور الأربعة إلا أوضاعاً خطابية لنفس المحور الذي يكون جديداً فيكون أحياناً عابراً أو أحياناً أخرى ماكثاً وسمى محورا معطى، ومن المحاور المعطاة ما يمتكث إلى نهاية الخطاب ومنها ما ينقطع ومن وسائل ضمان بقاء المحور المعطى الإحالة عليه بالإحالة التامة فيكون محورا معاداً أو بالإحالة الجزئية فيكون محورا فرعياً. أما استمرار الإحالة على محور فينشئ عندها ما سماه ديك "سلسلة محورية"، وبذلك فإن المحور الرئيسي لخطاب ما هو المحور المعطى الذي يشكل أطول سلسلة محورية في هذا الخطاب.

ويقترن مصطلح المحور بمصطلح البؤرة التي تعني الوظيفة التي يأخذها المكون الذي يحمل المعلومة الأهم والأبرز في موقف تواصلية معين، والتي يعتقد المتكلم أنها أخرى بأن تدرج في معلومات المخاطب. وللبؤرة في صورتها المعدلة التي قدمها المتوكل قسمان: بؤرة جديد وتتفرع إلى بؤرة طلب وبؤرة تنميط؛ وبؤرة مقابلة وتتفرع إلى بؤرة جود وبؤرة توسيع وبؤرة تعويض وبؤرة حصر وبؤرة انتقاء.

وبالنظر إلى الخطاطة السابقة نجد توسعا في المحور في مستوى النص ليكون هو مدار تساق النص والمحور هو المسند إليه في النظرية النحوية القديمة أو المسند في رأي سيوبه، أما البؤرة فهي وظيفية تداولية قد يأخذها المسند وقد يأخذها حتى التنغيم أو الصرفة الزمانية أو المكانية أو غير ذلك، وهنا يشي الأمر بأن وضع الخطاب أو النص هو وضع تداولي أكثر من كونه وضعاً تركيبياً، وحتى تناول الحمل في إطار الجمل المدمجة في هذا الخصوص لا يفترق كثيرا عن تناوله في إطار الجملة فهو لا يعني سوى أن عنصرا ما من عناصر البنية التحتية (محمول، حد، جملة...) يتم توسيعه بإضافة عنصر مماثل (محمول، حد، جملة).

ولنا بعد ذلك ملحوظة على المحور الرئيس الذي فسر بأنه الحامل لأكثر كمية من المعلومات أو التي تتم له أكثر الإحالات في إطار النص، لأنه في هذه الحالة محور تركيبى لا محور تداولي، ويجب أن يكون المحور التداولي في مستوى أوسع من المحور الرئيس، وهذا المحور التداولي قد يكون محورا عابراً وأحياناً أخرى محورا فرعياً، وقد تكون كمية المعلومات الواردة عنه أو الإحالات المتجهة إليه الأقل تركيبياً، ولكنها الأهم تداولياً، والصعوبة هنا تكمن في إيجاد مقياس للمحور التداولي، هل يمكن مثلاً جعل المقياس تركيبياً من خلال النص كالعنوان والنصوص الموازية؟ أم هل يمكن أن يكون المقياس مقياساً تناصباً مع نصوص أخرى؟ أم هل يمكن أن يكون المقياس سياقياً؟ أم يكون بمجموع ما سبق؟ كل ذلك وارد.

1-3-3 الإسناد في الخطاب

سيكون التناول هنا من خلال الإشارة إلى بعض النظريات النصية والخطابية التي لها رؤى خاصة في الإسناد من منظور نصي خطابي.

1-3-1 الإسناد في نحو الخطاب الوظيفي

تتمتع لما مضى في تناول الإسناد في النحو الوظيفي على مستوى النص يرى المتوكل أن بنية النص تخضع لنفس البنية النموذج مكونات وعلائق بحيث تنتظم قطعه المختلفة في حمل أكبر يمكن أن يتضمن الطبقات الثلاث، التأطيرية والسورية والوصفية، وأن تواكبه الطبقتان العلاقتان الإنجازية والوجهية.. فيصبح لدينا حمل رئيس ثم حمل للقطعة ثم حمل فرعية داخل القطعة، ويتكون حمل كل قطعة من نواة وثلاث طبقات: طبقة وصفية وطبقة تسويرية وطبقة تأطيرية، وتكون مكونات من محمول وموضوع، ويكون المحول نتيجة لتجميع محمولات القطع الفرعية، ويقترح المتوكل تمثيل النواة للقطعة من خلال ثلاثة مقترحات:

- بواسطة محمول واحد عام مجرد.
- بواسطة متوالية محولات القطع الفرعية.
- بواسطة متوالية المحمولات الدالة على المحمول العام المجرد فقط.³¹

وهذا النقل من مستوى المحمول في الجملة إلى مستوى المحمول في النص في إطار النحو الوظيفي يستعمل الطريقة العملية نفسها في الجملة، ولكن الربط بين المحمولات والموضوعات في إطار النص يبدو أنه غير متين حتى الآن ويحتاج إلى تحديد إليات خاصة بتصنيف المحمولات والموضوعات، وبالربط بينها منطقياً وتركيبياً وتداولياً، ويظهر أن المسألة قد لاكتفى فيها بالتركيب والتداول لسبر الموضوع وما يرتبط به من موضوع في النص، ولأجل ذلك فإن بعض محلي الخطاب لا يعدّون الموضوع حينئذ مكوناً نحوياً بأي شكل من الأشكال بل يذهبون موافقة لرأي مورجان إلى أن الموضوعات لا توجد في الجمل بل لدى المتكلمين³²، وهنا يحتاج إلى وصلة نصية أو فوق نصية تصل الموضوع العام للنص بمحمولاته أو تجعل تلك المحمولات تدل على ذلك الموضوع العام للنص الذي يستلزم ضرورة محمولاً عاماً.

ويظهر أن تطور النظر في قضية الحمل في النص مرتبطاً بالموضوع النصي وتمثيله الدلالي ثم الوضع التداولي أكثر من أي شيء آخر.

1-3-2 الإسناد في النص من خلال " التوالي الموضوعي "

حاول ف. دانث من الستينيات استثمار المنظور الوظيفي للجملة عند مدرسة براغ التي تقسم الجملة إلى موضوع (مسند إليه) - حديث (مسند) انطلاقاً من قيمة الإخبار فالموضوع Them بوصفه منطلق الخبر، والحديث أو المسند Rhem بوصفه محور الخبر، وتم نقل هذا المفهوم إلى التحليل الدلالي لبنية النص، ومن ثم يصبح النص عند ف. دانث عبارة عن



تتابع من موضوعات، وتكمن البنية الموضوعية الحقيقية في تسلسل النصوص وتعالقها، وفي علاقتها المتبادلة، وفي سُلَمِيَّتِها، وفي العلاقات بأجزاء النص وكتلته، وكذلك بالموقف؛ ويطلق على هذا المركب الكلي "التوالي الموضوعي" Thematic Progression وهو يمثل دعامة بناء النص ولدى داناش خمسة أنماط من المتواليات الموضوعية:

- التوالي الأفقي البسيط وفيه يصبح الحديث (R) في الجملة الأولى موضوع (T) الجملة الثانية، وهكذا دواليك، مثال ذلك:

هانز (T1) اشترى دراجة (R1). الدراجة (R1 = T2) موجودة في البدروم (R2). في البدروم T3 = (R2)...

- التوالي مع موضوع متواصل، وفيه يظل الموضوع في تتابع جملي ما ثابتاً، وفي الجمل المفردة، ولا يضاف إليه في كل مرة إلا حديث جديد، مثال ذلك:

دراجته (T1) جديدة (R1). هي (T1) هدية من أبي (R2)، وهي (T1) موجودة حالياً في البدروم (R3)...

- التوالي مع موضوعات مستنبطة، وفيه تستنبط الموضوعات من "موضوع علوي" Hyperthema، مثال ذلك:

خرطومه (T1) يوصل إلى جسمه الضخم أصغر الأطعمة والمكسرات (R1)، أدناه (T2) قابلة للتحكم في حركتها إرادياً (R2). عاصفته (T3) رقيقة (R3)

الموضوع العلوي الأعم للموضوعات (T1 T2 T3) هو الفيل.

- التوالي لحديث مقسم، وفيه يجزأ الحديث إلى عدة موضوعات، مثال ذلك:

- في مدخل بيت (T1) يقف رجلان (R1 + R'1 = الأول (R1 + R'1 = T'2 (R'2) يدخن (R'2)، والثاني (T2 = R1) يشرب (R2).

- التوالي مع قفزة موضوعية، وفيه يترك جزء من السلسلة الموضوعية بحيث يمكن أن يستكمل بسهولة من السياق، ومثال ذلك:

هانز (T1) أُدخل إلى غرفة مظلمة (R2)، كانت (الحجرة) (R1 = T2) مجهزة بأثاث ثمين (R2). أظهرت البسط (T4) ألواناً بهيجة (R4). فالقفزة (R2) أثاث إلى (T4) البسط ممكنة دون خلل في التماسك؛ إذ إن الموضوع البسط يمكن أن يستنتج من خلال الحديث عن الغرفة.³³

هذه الأنماط هي الأنماط الرئيسية، وتظهر حالات خاصة وانحرافات أشار إليها دنش، ولكن تكمن الصعوبة في هذا المتواليات قد يكون في كيفية تمييز المعلومة الجديدة في جملة ما تحتوي على عدة معلومات، مما يستدعي أموراً نحوية وصرفية وتداولية ومنطقية تتعلق بمعرفة العوالم والاستلزام المنطقي، ولكن الأمر الأكثر حسماً في نقد هذا الاتجاه كما يقول كلاوس برينكر هو الوضع غير الواضح من جهة النظرية اللغوية لمفهوم الموضوع، فقد خلط بين وجهات نظر دلالية وتواصلية – براجماتية بعضها ببعض (الموضوع بوصفه أساس الخبر في مقابل الموضوع بوصفه معلومة معروفة)³⁴.

1-3-3 الإسناد في النص كقضايا هرمية تؤدي إلى تمثال دلالي

يعد فان دايك صاحب هذا النوع من تحليل الإسناد في النص الذي يرى النص قضية كبرى معقدة تنجم عن اجتماع عدد من القضايا التي يتم التعبير عنها من خلال سلسلة الجمل بيد أنه سنقف في البداية مع رؤية فان دايك إلى الإسناد في داخل الجملة، وإلى الإسناد فيما فوق الجملة وصولاً إلى موقفه من الإسناد في النص.

في البداية، يشير فان دايك إلى أن الاتجاهات اللسانية الحديثة اهتمت بالمسند إليه وأطلقت عليه لفظاً (الموضوع) Topic، وعادة ما يقرن بالمسند Comment، كما أن البنية الثنائية للجملة المكونة من مسند إليه ومسند تعد لبنة أولية في البحث النصي، ولكن بنية المسند والمسند إليه ليست ثابتة في الجملة وإنما تتحدد بالنظر إلى الاعتبارات الدلالية والتداولية للمعلومات، كما تتحدد بالنظر إلى توزيع المعلومات في الجملة وترتيبها المتعارف أو المؤول وعبارتها الصرفية – الفونولوجية. وعلى ذلك يمكننا أن نميز داخل الجملة بين ما حكم عليه وما حكم به، وهنا يمكن أن يكون المسند المحكوم به بسيطاً مثل (مريض) في قولنا: زيد مريض، أو معقداً كما في عبارة: ورث زيد أموالاً عظيمة عن عمه الذي كان يقيم في دمشق، حيث يؤدي (زيد) وظيفته المسند إليه، ويؤدي سائر الجملة دور المسند.

بعد ذلك، يشير فان دايك إلى الصعوبات والاختلافات التي تكتنف تعيين المسند والمسند إليه، ومن أهمها: إشكال: هل توجد للجملة بنية للمسند والمسند إليه مستقلة عن النص و/أو عن استعماله في سياق تواصل؟ وبعبارة أخرى، هل يمكن أن تختلف صور المسند والمسند إليه في الجملة بحسب اختلاف السياق التواصلي؟

ويرى فان دايك أن السياق التواصلي يغير من صور المسند والمسند إليه داخل الجملة، فاستعمال النبر وتعيين مكانه قد يخصص باباً من أبواب النحو للمسند إليه وبقيّة الجملة تصبح دالة على المسند ففي عبارة مثل: زيد دفع ثمن الكتاب نقداً عشر دراهم، قد يكون النبر على (زيد)، وقد يكون على (دفع)، وقد يكون على (الكتاب)، وقد يكون على (عشر)، وقد يكون على (دراهم)، وقد يحتمل والحال هذه أن نجيز في الجملة مسندين، ويمكن أن نتحدث عن مسند إليه مركب، مثلاً: الزوج المرتب (زيد، الكتاب) الذي حكمنا فيه بأن الأول اشترى الثاني بثمان عشرة دراهم، ولأجل ذلك يرى فان دايك أن الاختبار النموذجي لإثبات بنية المسند إليه – المسند في الجمل يظهر إذا لجأنا إلى استعمال الأسئلة فسؤال: "ماذا فعل زيد؟" يجعلنا نستنتج أن (زيداً) فعل شيئاً هو المسند إليه في الجملة. وسؤال: ماذا حدث للكتاب؟ يجعل الكتاب هو المسند إليه وكذلك فإن سؤال: ما علاقة زيد بالكتاب؟ يجعل الزوج المرتب (زيد- الكتاب) مسنداً إليه مركباً.

ويشير فان دايك إشارة مهمة إلى أن كل مسند إليه غالباً ما يرتبط مع (ما يكون قد سبق أن تعرف عليه المستمع) في سياق ما من التحاور أو يرتبط بما يفترض فيه أن يكون معلوماً بفضل جملة ما. أما المسند فيرتبط مع ما يكون (غير معلوم) لدى المستمع، كما يرتبط مع ما لم يسبق الإخبار به ولا ثبوته على وجه ما. ويخرج فان دايك باستنتاج مهم يرى فيه مع



التسامح في التعبير أن ضروب المسند إليه هي تلك العناصر من الجملة التي تتقيد بنص سابق أو سياقها، وعلى ذلك يجب أن نبحت كيف تتحدد بنية المسند إليه – المسند باعتبار بنية التناسل...

وللانتقال إلى بنية الخطاب وتأويله والاستلزمات الخاصة به يذكر فان دايك أن بعض الجمل المبدوء بها الخطاب أو مقطع منه (كفقرة مثلاً) قد لا يكون لها مسند إليه وخاصة في تلك الأحوال التي لا يختار فيها شيء مفرد أو خاصية معلومة للمستمع حتى يتمكن من أن يجعل لها (مسنداً) كما في عبارة: هناك رجل ماش بتؤدة على طول شاطئ البحر. فهذه العبارة إذا ذكرت في بداية سرد قصصي عادة ما تكون موطئة لحال دخول المسند إليه... ولكننا في هذه الحالة ننتقل من التعامل مع المسند والمسند إليه إلى (موضوع الخطاب ومحل التحاور)، ثم يشير إلى تعلق المسند إليه في بعض الجمل بالضماني من المعلومات أو التأويلات مما يجعل تحديد المسند إليه ممكناً في أي صيغة أو عبارة تحيل إلى أمر ما يحدده السامع من خلال سياق التناسل، بل قد يكون تحديد المسند إليه مرتبطاً بأي موضوع من نماذج متقدمة وبأحداث أو عوالم ممكنة... وعلى ذلك فإن تحديد بنية مسند إليه – مسند لا يتم وفق المستوى التركيبي فقط بل يتم وفقاً لمستوى دلالي (سيমানطقي)، وعلى ذلك يمكن أن تؤدي العبارات غرض المسند إليه حتى لو ارتبطت تلك العبارات بمعنى مغاير في جمل سابقة، وعلى هذا الأساس فإن تمييز المسند والمسند إليه يرجع كذلك إلى بنية متعلقة بضروب إحالات العبارات، وبوجه عام كل عبارة يتحدد لها غرض المسند إليه إذا كانت قيمتها في عالم ممكن تعينت كقيمة لتعابير وردت في قضايا سابقة متصلة بسياق صريح أو ضمني؛ مما يعني أن كل تعبير في جملة ما إن دل على شيء تمت الإشارة إليه من قبل تعين أن يكون دالاً على غرض المسند إليه في حين سائر التعابير الأخرى تدل على غرض المسند.

وبناء على أن كل خبر صوري أو كل معلومة مفترضة هي قضية أياً كانت ضروب اللزوم الدقيقة الربط الناتجة عن ذلك الافتراض، وبالأخذ في الاعتبار أن الخطاب قد تكون فيه مجموعة من القضايا السابقة، وقد تكون بعض القضايا عند دلالاتها على نفس الحدث مخصصة لغرض المسند إليه أو تشير إلى استمراريته... يصل فان دايك إلى الفرض القائل: بأن جميع المقولات (المفاهيم) يصح أن تؤدي غرض المسند إليه حيثما ارتبط هذا المسند إليه في سياق ما بعناصر قضية ذرية أو مركبة. وقد تدل العناصر المربوطة على أشياء كما تدل أيضاً على خصائص وعلاقات وأحداث أو على أغراض ممكنة، وأما عناصر المسند (الحر) فقد تؤدي بعبارات دالة على خواص الأشياء (المعلومة) والعلاقات بين الأشياء (المعروفة)، وعلى أشياء ذات صفات (معروفة) أو علاقات، وخصائص الأحداث، وغير ذلك... وتبعاً لهذه المبادئ فكل عبارة مقرونة بميزة مرجعية مذكورة قد تؤدي غرض المسند إليه.

ويصل فان دايك إلى أن معرفة ضروب المسند إليه (أو أجزاء منه) في الخطاب تستلزم أن كل عبارة دالة على غرض المسند إليه تلتها عبارة أخرى في جملة لاحقة محتوية على إحالة مرجعية عائدة إلى العبارة الأولى يكون فيها المسند إليه (جارباً مستمراً على حالة). ثم يخلص

إلى أن العلاقة بين المسند إليه الخطابى والمسند إليه الجملى هي علاقة معقدة وليس من السهل التمييز بين ضروب ضروب الإسناد المرتبة في الجمل المفردة وبين تسلسل أو ضروب الإسناد في الخطاب.³⁵

ويمضى بعد ذلك ليربط مسألة المسند إليه في الخطاب بموضوع الخطاب أو موضوع التحاور وفي الإمكان البحث عن ما يؤدي وظيفة الموضوع في كثير من الجمل المتوالية المنتظمة للوصول إلى وضع تصور للإسناد الخطابى ولكن هذا الأمر من الصعوبة بمكان لأنه يرتبط باستنتاج الموضوع من المتوالية ككل، كما أنه مرتبط بمستعملي اللغة من حيث قدرتهم على الاستنتاج والتأويل، ومرتبطة كذلك بأنواع الخطاب أو البنى العليا الشاملة كالسرد والحجاج والوصف وغير ذلك، ويقترح فان دايك في نموذج هرمي ما يسميه البنى الدلالية الصغرى للوصول إلى البنية الدلالية الكبرى في النص من خلال بنية هرمية لمتوالية القضايا تختصر في تلك البنى الكبرى، ولكنه يعود ليقول إن: البنيات الدلالية قد تختلف باختلاف مستعملي اللغات أو باختلاف مستعملي اللغة الواحدة في سياقات تداولية متغيرة أو مواقف اجتماعية متباينة، كما أن التطبيق الفعلي لقواعد استخراج تلك البنى من متوالية القضايا (انظر في القواعد وإشكالات النص) قد يختلف ضمن قيود معينة، وهي قواعد عامة من جهة النحو؛ ومن ثم فهي تتيح تنبؤات نظرية فقط لسلوك متحقق أو لتناول إجرائي، وهنا نلمس مسائل تتعلق باللسانيات السيكلوجية والطبيعة الإمبريقية كالتنظريات النحوية وعلاقتها بالنماذج المعرفية.

ويؤكد فان دايك جملة من القواعد لاستخلاص البنى الكبرى منها: أن أي بنية تصويرية أو مفهومية (قضية ما) قد تصبح موضوع خطاب إذا نظمت بنية تصويرية (قضوية) متوالية تنظيماً تراتبياً؛ ومنها أن كل بنية دلالية لمتوالية من الجمل هي تمثل سيمانطيقى لنوع معين أي قضية مستنتجة بواسطة متوالية من القضايا يتضمنها الخطاب أو جزء منه، وقد يقتضي ذلك أن البنية الدلالية لجمل بسيطة تتفق مع ما تتضمنه بنيتها القضوية في تلك الجمل، كما قد يقتضي وضع عدة مستويات متعددة للبنية الدلالية في كل خطاب عن طريق متوالية الاستنتاج أو العلية أو غير ذلك.

ومنها: أنه لكي يحصل لمتوالية موضوع ما يجب أن تستوفي كل جملة (أو ما يندرج تحتها من قضايا) هذا الموضوع على نحو مباشر أو غير مباشر... وعلى هذا نتوقع أن يحصل تغيير في الموضوع إذا كانت جملة واحدة من جمل الخطاب لم تعد تنتمي إلى الموضوع المفترض.³⁶

ويعتمد فان دايك على علم الدلالة الصوري ومنطق الحمل في دراسة القضايا في الجمل البسيطة والمركبة كما يعتمد على أدوات الربط المنطقية لأنها أكثر دقة وأكثر ضبطاً؛ كما يستعمل ضروب التسوير المنطقية، ومنطق الجهات، والاستلزام المنطقي، والتكافؤ، ومفهوم العوالم الممكنة، لأن مفهوم العالم الممكن ومفهوم القضية متلازمان أشد التلازم، وأخيراً يستعمل نظرية أفعال الكلام من خلال جعلها متوالية تصل إلى فعل الكلام الشامل في النص.



بيد أن كلا من ج. بروان وج. يول لم يؤيدا فان دايك في هذه المسألة، حيث يريان أن اعتبار الموضوع بصفته قضايا معقدة ناجمة منطقياً عن اجتماع مجموعة من القضايا التي تم التعبير عنها من خلال سلسلة الجمل، ليس هو ما يقوم به فان دايك، بل إنه يستند إلى تمثال دلالي كامن للنص بدلا من سلسلة الجمل. فالبنية الدلالية هي مكونة مكن جملة واحدة غير معقدة... ولأجل ذلك؛ فالتمثال الدلالي ليس سوى ترجمة (وتعد بالمناسبة تأويلاً) للمقطع النصي إلى شكل بديل، ولا يبدو أن هذه الطريقة تزودنا بوسيلة للتعرف على "موضوع" المقطع الخطابى، بل إن ما يقوم به فان دايك ليس إلا تلخيصاً للنص في جملة واحدة، وهما ينقدان من بعد طريقة فان دايك في استعمال المنطق والروابط المنطقية والاستلزام المنطقي، لأنه بالإمكان مسبقاً تحديد الموضوعات الممكنة لخطاب معين دون الاعتماد على المنطق، وهذا يعني أن الترجمة المعقدة إلى تمثالات منطقية دلالية لاجابة لنا بها.³⁷

4. نظرات حول الإسناد الخطابى

بناء على كل ما سبق وعلى ما ظهر من مشكلات في الإسناد الجملي فإن البحث يؤيد أن تكون مقولة الإسناد مقولة خطابية حتى في وجودها في داخل الجملة، أي إن كل إسناد هو إسناد خطابى ينتمى إلى نظريات تحليل الخطاب أكثر من انتمائه إلى الحقول النظرية الأخرى...؛ وعلى هذا يجب كما أشار البحث سابقاً أن تتم معالجة الإسناد وفق رؤية ثلاثية، ((دلالية – تركيبية – تداولية)) في ضوء أي نظرية قد تهتم بجانب الإسناد كمكون أساسى أو مبدئى تبنى عليه كل المقولات النظرية الخاصة بها، كما أن المشكلات التي قد نشأت أو تنشأ في أية معالجة للإسناد في النظريات القديمة والحديثة، إنما مردها إلى إغفال جانب من هذه الجوانب. وسيحاول البحث مقارنة الإسناد الخطابى في الجمل المركبة ثم ينتقل إلى إثارة بعض مشكلات الإسناد الخطابى في النص.

4-1 نظرات حول الإسناد في الجمل المركبة

حينما يصبح لدينا خبر جملة في اللغة العربية حسب النظرية النحوية العربية يكون الخبر إما جملة فعلية أو جملة شرطية أو جملة اسمية مثل:

أ4. محمد يستيقظ مبكراً.

ب4. زيد إن يقيم أكرمه.

ج4. محمد أبوه طبيب

د4. أبو محمد طبيب

وعلى اعتبار تحديد المسند والمسنند إليه بناء على المحدد التركيبى في النظرية النحوية القديمة لا يوجد أي إشكال في 14أ، و4ب؛ فالمسنند إليه واحد، ولكننا في 4ج نلاحظ أن هذا التركيب الخبرى يكاد يكون خاصاً بالعربية، لأننا انتقلنا إلى عملية إسناد جديدة، فالأب مسند إليه وطبيب مسند، وكلاهما يصحان مسنداً لمحمد. ولو أردنا ترجمة هذه العبارة إلى الإنجليزية لأصبحت الجملة:

وهذه هي الترجمة الوحيدة للجملة 4ج، ولكنها في الحقيقة أكثر ملاءمة للجملة البسيطة في العربية د4 أبو محمد طبيب، وهنا لا إشكال في العملية الإسنادية في هذه الجملة ولا في الجملة الإنجليزية، فالمسند إليه واحد. أما عبارة 4ج، فهي عبارة ملبسة؛ كما أنها ملبسة إسنادياً، سواء في النظرية القديمة للإسناد أو في النظرية الحديثة التي تهتم بمحور المعلومة (قديم – جديد) ونبر الجديد، ولا حل للمعضلة إلا بنبرين نبر معلومة الجديد ونبر الضمير في أبوه، وهذا الضمير المنبور يقوم بالإلغاء الإسنادي في الجملة الثانية (أبوه طبيب) وتوجيه الجملة الملغاة إسنادياً لتكون بأجمعها مسنداً للمسند إليه (محمد)؛ فالضمير هنا ليس ضميراً للربط فحسب، بل هو ضمير يحمل نبرة نصية أو خطابية تقوم بإلغاء إسناد ودمجه في إسناد آخر. وعلى ذلك نستطيع الحديث عن وظيفة مزدوجة لهذا الضمير المنبور فهو يقوم بالربط والإلغاء معاً. ولمزيد من التوضيح، نرى أن ما يحدث في العملية الإسنادية من خلال نظرة القدماء إليها يمكن النظر إلى توزيع العملية الإسنادية من خلال ما يلي:

1إس. (م، إ، م)

2إس. (م، إ، م) (م، إ، م)

3م. (خب، فع، (فع، (فا، (مب، (خب))

4م. إ. (مب، (فا)

ونلاحظ في 2إس أن م إ أصبحت متضمنة في مجموعة جزئية فعلية في م، وبذلك يمكن القول إن م إ م، وعلى رأي القدماء يصبح هنالك اتحاد بين م إ م = (خب، فع (مب، (خب)، (فع، (فا) لا [مب، (فا]، وهنا يحدث التناقض وخصوصاً في الجملة الاسمية عند تركيبها لأنها حينئذ تحتوي اثنين م إ أحدهما متضمن في م الذي هو بالضرورة لا يمكن أن يتضمن م إ إذ إنه المناقض له تماماً؛ وبذلك فإننا نحتاج إلى وسم الضمير بنبر دائم يلغي العملية الإسنادية أي أنها عملية إسنادية مفرغة ويربطها بالمسند إليه الأول. أما في النظر الرياضي، فينبغي أن تكون العناصر المتحدة مجموعة جديدة ولا تدخل تحت المجموعة السابقة (م)؛ إذ إنها تحوي عناصر من (م) ومن (م أ)، وهو نظر محكم يدل على أننا أمام نوع جديد من الإسناد لا يصح أن نسميه مسنداً فقط (م) كما هو عند القدماء، أو يدل على أن لابد من إجراء بعض الاشتراطات لمثل هذا الإسناد.

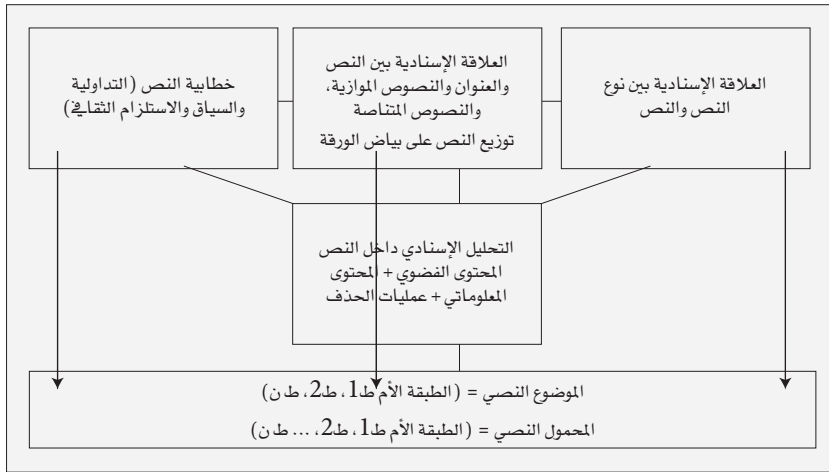
ويرجح في مثل العبارة 4ج أن نبر معلومة الجديد لا يقع إلا على محمد فقط، فهو نبر إجباري فرضه التركيب الذي يهتم بمحمد أو بالمسند إليه فقط مهما يضاف إليه من محمولات، أو جمل مركبة، ففي الحقيقة هنالك إرادة للإخبار بمحمد الذي هو مبتدأ ويريد أن يبتدئ بكون الأب طبيباً الذي هو خبر؛ فلو حُقّق النظر في مثل هذه الجملة، لَوُجِدَ أن المبتدأ هو الخبر، وأن الخبر هو المبتدأ؛ وبعبارة أخرى تحول المسند إليه (الموضوع) إلى مسند (محمول)، عن طريق تركيب إسنادي يأخذ وضع تحويل العملية الإسنادية وقلبيها من خلال الجملة الاسمية في اللغة العربية [اسم (منبور)، اسم + (ضمير الإلغاء الإسنادي المنبور، اسم].



2-4 نظرات حول الإسناد في النص

ألمّ البحث ببعض النظريات التي تعاملت مع قضية الإسناد في النص، ولكن هذا الإسناد النصي في نظرنا ما زال أفقاً واسعاً يقبل مزيداً من النظر على ما قرر سابقاً من اعتبار مقولة الإسناد هي مقولة خطابية، وعلى اعتبار وضع تصور أو أنموذج للإسناد في النص دون إغفال أي مكون نصي وهو ما نلاحظه في بعض النظريات التي حلت الإسناد مهملة بعض مكونات النص.

و يعتقد أن للعنوان وللنصوص الموازية ولعبارات النص دوراً مهماً في تشكيل الإسناد، كما أن لنوع النص دوراً آخر في توجيه العملية الإسنادية، وفي النهاية لا بد من استحضار أي مؤثر خطابي سياقي في أثناء تحليل الإسناد في النص، ويمكن صياغة عملية تحليل الإسناد في النص من خلال الأنموذج الآتي الذي يقترح البحث تسميته باسم أنموذج الإسناد الخطابي الطبقي لأن نتيجة التحليل يجب عرضها على شكل عدة طبقات رئيسية:



إن هذا النموذج قد يواجه بعدة تساؤلات وأهمها هو ما الجديد في وضع نموذج لا يكاد يختلف عن نماذج سابقة؟

وقد تكون الإجابة في أن هذا النموذج يعتمد على عناصر رئيسية أغفلتها بعض النماذج الأخرى أهمها:

1. الاهتمام بالعنوان ودراسات العنونة التي نعتقد أنها لا تزال قليلة، ومن خلال نظرة سريعة نرى أن هنالك أنماطاً من العناوين قد يمثل بعضها المسند إليه في النص، وقد يمثل طبقة رئيسية تحظى بعلاقات أكبر من علاقات المسند إليه سوى على المستوى التركيبي أو الدلالي أو التداولي، ولكنها ليست الطبقة الأم في العملية الإسنادية للنص، غير أن تلك النصوص التي بدون عنوان أو حتى النصوص ذات العناوين لا بد أن يسبقها علم أو نظرية ما لأنماط العنونة في النص ونلاحظ أن

العنونة بدأت في الثقافة العربية في النص القرآني، وأن أنماطها تشير في الغالب إلى طبقة رئيسة في الإسناد النصي، ولكن ليس إلى كل عملية الإسناد؛ على سبيل المثال: سورة البقرة، سورة آل عمران، سورة الأنعام... إلخ. ولكن العنوان قد يشير إلى علاقة أو إلى شيء غريب أو لفظة متميزة أو يشير إلى الطبقة الأم في العملية الإسنادية، ولكن تحليل العنوان وعلاقته بالإسناد يتم على مرحلتين: مرحلة افتراضية بكونه المسند إليه الرئيس في النص، ثم مرحلة استنتاجية بعد تحليل المحتوى القضوي للنص بتثبيته أو زحزحته عن موضع المسند إليه في صورة الطبقة الأم...، وما يلحظ على العناوين عموماً أنها تميل إلى جعل المسند إليها مجرداً في الغالب، أي يدل على فكرة مجردة يسند إليها فكرة أخرى. ويلحظ أن معظم دراسات تحليل الإسناد في النص تكاد تهمل العنوان وعلاقته بالنص، ولا يمكن بأية حال إهمال أي مكون من مكونات النص لئلا يصبح التحليل النصي مبتوراً مختل النتائج.

2. الاهتمام بالنصوص الموازية والنصوص المتناصّة داخل النص فهذه العناصر قد تحمل محتويات إسنادية تشير إلى الطبقات الإسنادية الأهم في النص التي تدمج فيها الطبقات الأخرى أو تحذف...

3. علم أنواع النصوص (الأنوانصية) من العلوم المهمة التي ينبغي أخذ نظرياتها في الحسبان عند تحديد العمليات الإسنادية في النص، بل إنها قد تشير إلى الإسناد الكلي في النص.

4. السياق والجانب التداولي بكل أنواعه³⁸ له دور كبير في التوجيه لاختيار الطبقة الأم في الإسناد أو في العمليات الإسنادية التي تحكم عملية الحذف، وهي العملية الرئيسة التي ينتج عنها الطبقات الإسنادية التي تشكل الموضوع والمحمول النهائي للنص. ومن الأمور التي ينبغي الاهتمام بها خصوصاً في النصوص التي هي نتاج ثقافي مفهوم الاستلزام الثقافي الذي قد يؤثر في كل العمليات النصية والإسنادية وقد يغيرها، وهو مفهوم تمت صياغته على نمط الاستلزام الخطابي، ونقصد بالاستلزام الثقافي: كل ما يستعمل في ثقافة من أفكار لا تقوم ثقافة أخرى باستعمالها.

5. التحليل الإسنادي داخل النص، وفي هذا التحليل ينبغي أن يهتم بالمحتوى التركيبي لكل مسند إليه ومسند في النص من خلال:

أ. محور الإسناد الوظيفي الذي يهتم بتقسيم الكلام إلى توقع معروف ووتوقع جديد، ويتأتى هذا التقسيم عند عرض النص أو قراءته للوهلة الأولى ويظل التوقع غير خارج عن مجال الاحتمالية وما يرجحه هو المحددات التي ذكرناها ((من 4-1)).

ب. نوعان من أنواع النبر الخطابي، أحدهما في الجملة، والآخر يكون في آخر الفقرات في الغالب أو يكون له ميزة تتعدى حدود الجملة لتكون فوق عدة جمل، ونعتقد أن كثرة التكرار، وتسويد الفقرة أو كلمة منها أو إطالة فقرة تؤدي وظيفة النبر في النص المكتوب.

ج. توزيع النص على بياض الفقرة من حيث كتابته على شكل فقرات أو أي شكل آخر يعد من المحددات التي تجمع كل مجموعة إسنادية في طبقة.



د. عمليات الحذف، تتم من خلال تصنيف العمليات الإسنادية بعد تحليل المحتوى القضوي تفصيلياً إلى عناصر إسناد رئيسة وثانية ممهدة وثالثة مساعدة، ثم تحذف العناصر الإسنادية الممهدة والمساعدة بما في ذلك كل الجمل المستلزمة عن جمل أخرى فهي لاقيمة لها مادامت لم تؤثر بعلاقات توجيهية لها صلة بالموضوع الرئيس أو المحمول الرئيس وتبقى العناصر الإسنادية الرئيسية، وتعتمد عملية الحذف على معرفة نوع العلاقات بين التشكيلات الإسنادية، وهي لا تخرج في النص غالباً عن نوعين هما: علاقة التوالي ومن أضافه: التوالي الزمني، والتوالي السببي، وغاية الوسيلة، وتناقض المقدمات؛ والنوع الثاني: علاقة التنسيق، وهي كل علاقة لا تشتمل على وضع أشياء بأي نوع من أنواع الترتيب، مثل النقائص، والتشبيهات، والتمات، وتفاصيل المعاينة والاستثناء...³⁹. وعلى الرغم من ذلك يمكن النظر إليها في وضع تدريجي طبقي من خلال وضعها في مجمل المحتوى القضوي للنص... ومن خلال تتبع المحتوى الرباطي يمكن توضيح هذه العلاقات، كما يمكن القيام بتصنيف التشكيلة الإسنادية لإبقائها أو حذفها. هـ. الوصول إلى الموضوع النصي الطبقي والمحمول النصي الطبقي، ويؤكد النموذج الطبقي كمفهوم في عرض الموضوع النصي والمحمول النصي ليشير إلى عدة نواح أولها: الامتداد، لكونه عنصراً رئيساً في النص يختلف عن الجملة، ولا بد من تمثيل هذا الامتداد؛ وثانيها: التعميق، ليعتبر عن التبسيط السريع في عرض فكرة النص الرئيسية أو مقصد النص الرئيس الذي قد يختلف أو يتفق مع أنموذج التحليل الطبقي للإسناد؛ أما ثالثتها فتحتى تكون المقاربة أكثر علمية وأبعد عن الحدس. يعد هذا النموذج نموذجاً نظرياً أولياً مقترحاً خاضعاً للتعديل وينبغي التحقق من مدى ملاءمته من خلال الدراسة التطبيقية على النصوص اللغوية، وهو مجال بحوث قادمة إن شاء الله تعالى ولكن البحث يستلزم على الأقل القيام بتطبيقه ولو على نص واحد، هو نص صحفي منقول من جريدة الشرق بتاريخ 2013/10/25 للكاتب محمد علي البريدي كاتب الرأي في زاوية تراتيل

تراتيل

محمد علي البريدي

٢٥/١٠/٢٠١٣

قانون تحرش لله يا محسنين!

- يبدو أنه لا قانون واضحاً وصريحاً ضد التحرش، أما العقوبات فهي متروكة للاجتهاد لدينا، ولذلك سيتكاثر المتحرشون في كل زمن، ولن تجد المرأة السعودية من يحميها في الأماكن العامة، وبالتالي ستلزم بيتها، وربما هذا هو الهدف البعيد والمبتغى من بعضهم!!
- عقوبة المتحرش في كل بلاد العالم واضحة وصارمة، ولا يستطيع أي رجل أن ينظر إلى امرأة بنظرات مريبة أو شهوانية خوفاً من العقاب؛ فحتى النظر هناك له ضوابط وآداب

عامّة يجب مراعاتها، وأولها أن لا تبحث عن مفتاحك الضائع في وجهها حينما تشاهدها في أي مكان!

- مَنْ صَدَعْنَا بالمحافظة على المرأة وصونها، وأنها درة وجوهرة؛ هم ألدُّ أعدائها اليوم، ومن يقف حجر عثرة في طريق إنجاز بعض القوانين الطبيعية جداً في حياة البشر الأسوياء، التي يمكن أن تصونها بالفعل لا بالكلام والخطب الرنانة وأوراق البحوث الصفراء.
- لنعترف بأن المرأة السعودية أصبحت مستباحة من طرفي نقیض ذكوري؛ كل منهما يحاول جاهداً أن يحشر نفسه في قضاياها وينهشها دون سبب وجيه.
- الليبرالي يختصر قضاياها في قيادة السيارة، والشيوخ يختصرونها في عباءة الكتف ودرجة انبعاث العطر، وكل هؤلاء سبب رئيس في ضياع حقوقها، وحينما يجدُّ الجدُّ لن تجد أحداً منهم يرفع عنها الأذى والضم، ويعترف بأنه يتحدث عما يريد هو منها وليس العكس.
- لن تردع المتحرش قليل التربية خطبة عصماء أو شريط كاسيت يخوفه من عذاب الله، ولا نظرية فضيلة قابضة في رسالة دكتوراة بلهاء؛ بل القانون الصارم وحده هو الذي يردعه ويربيه ومن خلفه، والله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن.
- الحياة تسير بانتظام في وجود الأنظمة والقوانين الرادعة ضد بهيمية بعض البشر؛ أما هذه (اللبطة) التي نعيشها جميعاً في أكثر من مجال فهي باب لكل حماقات الدنيا، ولن نُجدين مثالياتنا المملة وأحاديثنا الطويلة عن سوء المنقلب أمام شاب طائش ومعدوم الأدب والتربية كما حصل في الظهران!!

في البداية يجب أن نعرض الخطوات المقترحة للوصول إلى المسند إليه الخطابى والمسند الخطابى⁴⁰، ويتفق البحث مع وجهة النظر القائلة بأن موضوع الخطاب أو المسند إليه الخطابى هو القضية التي تحظى بالاهتمام المباشر⁴¹ أو القضية التي تدور حولها أغلب قضايا النص في النصوص العادية مع استبعاد بعض النصوص ذات الوضع الخاص التي قد تؤثر فيها علاقات توجيهية من نمط مجموعة نوع النص، ومجموعة النصوص الموازية، ومجموعة النصوص المتناصة، ومجموعة الخطاب، ومجموعة توزيع النص في الورقة [م نو نص، م مواز، م متنا، م خطأ، م توا]

وتكون الإجراءات كالتالي:

1. تحليل العنوان من خلال وضع أربع فرضيات هي: عن 1 تمثيله للمسند إليه النصي، وعن 2 تمثيله لأهم قضية ذات علاقة بالمسند إليه النصي، وعن 3 تمثيله لقضية عادية، وعن 4 تمثيله لشيء خارج النص ذي علاقة بالنص. ويكون التحليل بتحليل قضية العنوان وأهم ما يرتبط به تركيبياً ودلالياً في النص.
2. تحليل المحتوى القضوي مع الاهتمام بالإشارة إلى توقع المعروف وتوقع الجديد من المعلومات التي تقدمها الجملة، ويكون تحليل المحتوى بعزل المسند إليه عن المسند ثم بكتابتها وفق كتابة رمزية، ثم يحاول الربط بين القضايا من خلال العلاقات الرياضية المنطقية، وعلاقات نظرية المجموعات، وتحذف العلاقة المتأخرة



التي تتموضع في علاقة اتحاد أو علاقة تقاطع، كما تحذف العلاقات المتأخرة من علاقات التضمن والاستلزام المنطقي. ثم تصنف الإسنادات إلى إسنادات تمهيدية وإسنادات مساعدة وإسنادات مستلزمة وإسنادات رئيسية، ويتم حذفها تحليلياً ما عدا الإسنادات الرئيسية، ويكون التصنيف والحذف بناء على تحليل العنوان، وبناء على تحليل العلاقات التوجيهية وهي [م نو، م مواز، م متنا، م خطا، م توز] وتوزع هذه العلاقات على ثلاثة أشكال: علاقة تحديد (شكلي، مكاني، زمني)، وعلاقة تفصيل (كل شرح وكل توضيح لمجمل في النص)، وعلاقة استلزام ثقافي (كل ما تستعمله ثقافة ولا تستعمله ثقافة أخرى).

3. التحليل الطبقي للمسند إليه النصي وللمسند النصي، ولا يكون عرض المسند إليه النصي طبقة واحدة فقط حتى يتم مقارنة الوضع الخاص به وحتى يكون التحليل أقرب للعلمية.
4. العودة للتأكد من فرضية العنوان ممن خلال العودة لفحص انسجامه مع العلاقات التوجيهية، وإذا حدث أي خلل تعارضي تعاد اختيارات فرضية العنوان ليتم الانتقال إلى فرضية أخرى.
5. يمثل المسند إليه النصي في طبقة الأم في شكل قضية يعاد صياغتها في شكل موضوع.

ويتم التطبيق في النص السابق على النحو الآتي:

تحليل العنوان: عن ا، (قانون تحرش لله يا محسنين) استلزام ثقافي يدل على الفقر وشدة الحاجة ظاهراً مقترناً بالسخرية من الوضع باطناً من خلال استعارة لفظة التسول في مقام يختلف عن التسول.

- المحتوى القضوي ومعلومة الجديد وتحديد المجموعات (تستعمل أرقام الجمل كمتغيرات، فكل رقم منها يمثل قضية، وفي المعتقد أن للترتيب الوجودي للجمل علاقة بتماسك النص وبالموضوع النصي لأجل ذلك كان من الأفضل وضعه في الترميز ويتم وضع خط تحت (توقع معلومة الجديد) كما يتم وضع نجمة إلى جوار النبر الخطابي النصي)

- مج أ (2 ٨ 1) (4 ٨ 3) (6 5) [لا، بيتها *]
- مج ب (10 ٨ 9 8 7) [صارمة، مكان*]
- مج ج (11 ٨ 12). [ألد، لا*]
- مج د (17 ٨ 16 15 ٨ 14 13) [مستباحة، يختصر، يختصرونها، سبب*]
- مج هـ (19 ٨ 18) 20 [لن، بل*]
- مج و (22 ٨ 21) 23 [باب، الظهران*]

هذه المجموعات تتداخل في توال مجموعاتي بالإضافة إلى أن بعض المجموعات قد تدرج في قضية سابقة أو توضح قضية سابقة أو تفصل قضية سابقة أو تنتقل إلى قضية مستقلة ذات علاقة ما بمجموعة سابقة أو قضية سابقة، وهنا يتضح أن معظم العلاقات استلزامية

مما يسهل معرفة الموضوع النصي والمحمول النصي بوساطة التقليل من تلك الاستلزامات.

مؤشرات العلاقات التوجيهية

عن 1. 2 لدينا: 4 المرأة السعودية. 3 الليبرالي. 14 الشيوخ. 18 شريط كاسيت. 19 رسالة دكتوراه بلهاء 20 يزع بالسلطان ما لايزع بالقرآن 22 اللخبطة 23 الظهران كل هذه العلاقات ترجح وتساعد على الاختيار الحاصل للموضوع النصي وللمحمول النصي.

المسند إليه النصي:

هو أهم قضية كثر الحديث حولها بعد حذف التضمين والاستلزام والقضايا الفرعية ثم يمكن إعادة صياغته ليكون في هيئة موضوع ويتمثل طبقاً في قانون تحرش لله يا محسنين (عن 1)

((طلب وضع قانون للتحرش))

ط 1 لا قانون للتحرش (1)

((عدم وجود قانون التحرش))

ط 2 لن تجد المرأة من يحميها (4)

((المرأة غير المحمية))

المسند النصي:

ويتمثل في أهم المحمولات التي لها علاقة بالموضوع النصي أو تلك المحمولات التي تظهر كنتيجة خبر أو حدث للموضوع وهو كالآتي:

اللخبطة التي نعيشها (22)

ط 1 لن تجدي مثاليتنا المملة (23)

ط 2 حصول حادثة الظهران (23)



الخاتمة

يمثل هذا البحث محاولة لمناقشة قضية الإسناد في النحو والخطاب، ولعل أهم نتيجة توصل إليها البحث هي أن مقولة الإسناد هي مقولة خطابية ولا بد من الانطلاق في معالجتها من هذا المنطلق، أو الاعتماد في معالجتها على الفهم الحديث للحمل وفق أطر نظرية تقوم باستعمالها استعمالاً خاصاً.

وقد أشار البحث إلى معالجات مختلفة للإسناد وخاصة فيما يتعلق بما يجاوز الجملة... واتضح منذ البداية أن هناك فهماً خاصاً لسببويه في العملية الإسنادية ومصطلحاتها يجعله مختلفاً عن غيره من النحويين الذين أثوا من بعده، ولم يحاول المحدثون مناقشة هذا الفهم السببويهي أو الوقوف عنده.

أما معالجة النحويين للإسناد فيما يتجاوز الجملة البسيطة، فقد اتضح أن في بعض صورهِ اضطراباً؛ مما حدا بالبحث إلى محاولة إيجاد إطار لمعالجة هذا الاضطراب.

وقد وضع البحث في النهاية أنموذجاً للإسناد النصي كمحاولة خاضعة للتعديل والنقد والإغناء في بحوث قادمة إن شاء الله تعالى.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الأثري، عبدالكريم بن مراد: تسهيل المنطق، القاهرة، بدون تاريخ.
- أرسطو، النص الكامل لمنطق أرسطو، (كتاب العبارة) تحقيق: فريد جبرا، بيروت، دار الفكر اللبناني.
- الإستراباذي، رضي الدين محمد: شرح كافية ابن الحاجب، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402 هـ / 1982م.
- آيت أوشان، علي: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي"، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1998.
- برون، ج.ب. وج. بول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطيني ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1418 هـ / 1997م.
- برينكر، كلاوس: التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار، الطبعة الأولى 1425 هـ / 2005م.
- اليهناوي، حسام: نظرية النحو الكلي والتركيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى، 1425 هـ / 2004م.
- تشومسكي، نعوم: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة محمد فتحي، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 1413 هـ / 1993م.
- حركات، مصطفى: اللسانيات العامة وقضايا العربية، صيدا - بيروت، المكتبة المصرية، الطبعة الأولى، 1418 هـ / 1988م.
- السامرائي، فاضل صالح: الجملة العربية وأقسامها، عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى 2002 / 1422 هـ.
- ساموسن، جفري: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، الرياض، جامعة الملك سعود، 1417 هـ / 1997م.
- سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، 1408 هـ / 1988، ج 1، ص 23.
- السيد، عبدالحمد: دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية - التركيب النحوية التداولية - علم النحو وعلم المعاني)، الأردن - عمان، دار الحامد، الطبعة الأولى، 1424 هـ / 2004م.
- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن: همع الهوامع شرح جمع الجوامع، مصر، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى 1327 هـ.
- الصبان، حاشية الصبان على شرح التشموني، دار الفكر، بدون تاريخ.
- فاخوري، عادل: اللسانية التوليدية والتحويلية، بيروت، دار الطليعة، الطبعة الثانية، 1988.
- فان دايك، بيون: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبدالقادر قنيتي، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2000م، ص ص 137-178.
- الفهري، عبدالقادر الفاسي: اللسانيات واللفظ العربية، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الرابعة، 2000م.
- المتوكل، أحمد: الوظائف التداولية في اللغة العربية، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1405 هـ / 1985م.
- "دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1986.
- "اللسانيات الوظيفية" مدخل نظري"، الرباط، منشورات عكاظ، 1989.
- "فضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، الرباط، دار الأمان، 2001.
- "التركيبات الوظيفية فضايا ومقاربات، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1426 هـ / 2005م.
- "المتحن الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1427 هـ / 2006م.
- "فضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 1434 هـ / 2013م.
- مرسل، محمد: منطق المحمولات، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2004.
- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1959م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة، 1414 هـ / 1994م.
- جمال الدين بن هشام الأنصاري: مفتي السبب عن كتب الأعراب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمة الله، بيروت، دار الفكر، الطبعة الخامسة، 1979.
- هووي، مايكل: التفاعل النصي (مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب)، ترجمة ناصر بن عبدالله بن غالي، الرياض، جامعة الملك سعود، 2009/1430.

الهوامش

1. انظر: أرسطو، النص الكامل لمنطق أرسطو (كتاب العبارة) تحقيق: فريد جبرا، بيروت، دار الفكر اللبناني، ج 1، ص 107، و ص ص 110-111.
2. انظر: عبدالكريم بن مراد الأثري: تسهيل المنطق، القاهرة، بدون تاريخ، ص 35
3. انظر: محمد مرسل: منطق المحمولات، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2004، ص 21
4. أبو بشر عمرو بن عثمان (سيويه)، الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، 1408 هـ / 1988، ج 1، ص 23.
5. المرجع السابق، ج2، ص 78.
6. المرجع السابق، ج2، ص 34.
7. يقول سيويه، "واعلم أن الاسم أول أحواله الابتداء وإنما يدخل الناصب والرافع سوى الابتداء والجار على المبتدأ. ألا ترى أن ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ. ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلا أن تدعه" - سيويه: الكتاب، مرجع سابق، ج 1، ص ص 23-24.
8. يبدو أن مرجع سيويه هو مرجع لغوي أيضا ففي اللسان: "كل شيء أسندت إليه شيئا، فهو مسند" ويفسر صاحب اللسان كلام سيويه بما يؤيد ذلك حيث يقول: "المسند هو الجزء الأول من الجملة، والمسند إليه الجزء الثاني منها" ثم ينتقل مصطلحا آخر عن الخليل فيقول: "قال الخليل: الكلام سَدَّ ومسند كقولك عياله رجل صالح فعبد الله سده، ورجل صالح مسند إليه" ويبدو أن هنالك نقضا بعد كلمة مسند بفسره المثال المشرح. كما أن المثال المشرح يؤكد أن سيويه اقضى المعنى اللغوي واقتفى رأي الخليل في المسألة. وليس كما يحاول بعض الباحثين المحدثين الذي يجعل ذلك سهوا أو تحريفا في كتاب سيويه. انظر: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة، 1414 هـ / 1994م، ج 3، ص 220، و ص 223 (سند).
9. انظر: المرجع السابق، ج 1، ص 25.
10. يتوافق هذا الاستنتاج مع منطق المحمولات الحديث.
11. ج.ب. برون وج. بول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطيني ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1418 هـ / 1997م، ص ص 85-86. وانظر النص الإنجليزي.
12. انظر: رضي الدين محمد الإستراباذي: شرح كافية ابن الحاجب، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402 هـ / 1982م، ج 1، ص ص 85-86.
13. فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها، عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى 2002 / 1422 هـ، ص 27.
14. بدون أن هذا الخطأ لم يسلم منه حتى الذي قاموا بدراسات نقدية لنظرية النحو القديم: فإبراهيم مصطفى على سبيل المثال يرى أن "الضمة علم الإسناد، ودليل أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها"، ولكن هذا لا يطرد في كل المرفوعات فضلا عن أن أسس الإسناد قد تخلف عن الأسس التي يقوم عليها التركيب أو النظرية النحوية العربية. انظر ك إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1959م، ص 50.



15. انظر: - فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها، مرجع سابق، ص 12. - جمال الدين بن هشام الأنصاري: مفتي اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمة الله، بيروت، دار الفكر، الطبعة الخامسة، 1979، ص 490.
16. جلال الدين عبد الرحمن السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، مصر، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى 1327هـ، ج 1، ص 11.
17. انظر: فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها، مرجع سابق، ص ص 17-22، ولا يعلق السامرائي على هذه المعضلة إلا بقوله: "فانضح بهذا أن الأكثر أن يتألف الكلام من مسند ومسند إليه وربما خرج عن هذه الصورة أحياناً".
18. انظر: رضي الدين محمد بن الحسن الإسترابادي: شرح الكافية في النحو، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402هـ/1982م، طبعة مصورة عن مطبعة الشركة الصحافية العثمانية، 1310هـ، ج 1، ص 231.
19. القرآن الكريم، سورة يوسف، آية رقم 35.
20. الصبان: حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر، بدون تاريخ، ج 1 ص 38.
21. القرآن الكريم، سورة الكهف، آية 99، والمؤمنون آية 101، ويس آية 51، والزمر آية 68، وق آية 20.
22. انظر: مصطفى حرakat: اللسانيات العامة وقضايا العربية، صيدا - بيروت، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، 1418هـ/1988م، ص ص 87-86.
23. جفري ساموسن: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، الرياض، جامعة الملك سعود، 1417هـ/1997م، ص 106.
24. انظر: مصطفى حرakat: اللسانيات العامة وقضايا العربية، مرجع سابق، ص ص 88-101.
25. انظر: عبدالحاميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية - التراكيب النحوية التداولية - علم النحو وعلم المعاني)، الأردن - عمان، دار الحامد، الطبعة الأولى، 1424هـ / 2004م، ص 80.
26. انظر: عادل فاخوري: اللسانية التوليدية والتحويلية، بيروت، دار الطليعة، الطبعة الثانية، 1988، ص ص 61-69.
27. انظر: نعيم تشومسكي: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة محمد فتحي، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 1413هـ / 1993م، ص 80. حسام الهنساوي: نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م، ص 19، ص 62.
28. انظر: عبد القادر القاسمي: الفهر: اللسانيات واللغة العربية، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الرابعة، 2000م، وللنظر في آراء الفهر حول ما يتعلق بالإسناد يمكن مراجعة الصفحات الآتية: ج 1، ص 74، ص 80، ص ص 113-114، ص ص 129-130، ص 165، ج 2، ص 30، ص 34، ص ص 38-40، ص 44، ص 65، ص 149، ص ص 161-162.
29. أحمد المتوكّل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات صفاف، الطبعة الأولى، 1434هـ / 2013م، ص 114. ويمكن النظر في شروط المحمولية في المرجع نفسه، ص ص 255-256، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الإطار الحملي يعد تمثيلاً ذهنياً بالمعنى الذي يأخذه هذا المفهوم في إطار نظرية "النماذج الذهنية عند (جونسن ليرد 1983) للواقع لا وصفاً مباشراً له.
30. اعتمد البحث على المراجع الآتية للإشارة إلى ما يتعلق بالحملي:
 - أحمد المتوكّل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1986، ص ص 9-11.
 - أحمد المتوكّل: اللسانيات الوظيفية "مدخل نظري"، الرباط، منشورات عكاظ، 1989، ص 128.
 - أحمد المتوكّل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م.
 - أحمد المتوكّل: التراكيب الوظيفية قضايا ومقاربات، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1426هـ / 2005م.
 - أحمد المتوكّل: المعنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1427هـ/2006م.
 - أحمد المتوكّل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات صفاف، الطبعة الأولى، 1434هـ / 2013م، ص 32.
- علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي"، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1998، ص ص 49-85.
31. لمراجعة كل ما يتعلق بوضع الإسناد والحملي في الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، انظر: أحمد المتوكّل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، الرباط، دار الأمان، 2001، ص ص 74-76، ص 218، ص 230.
32. انظر: ج.ب. برون وج.بول: تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 86.
33. انظر: كلودس بيريكز: التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار، الطبعة الأولى 1425هـ/2005م، ص ص 64-66.
34. انظر المرجع السابق، ص 67.
35. انظر: فان دايك: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2000م، ص ص 137-178.
36. انظر: فان دايك: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، مرجع سابق، ص ص 183-224.
37. انظر: ج.ب. برون وج.بول: تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص ص 125-128.
38. ومن ذلك إمكان إعادة العملية التواصلية بوصف النص مجموعة مستندات ترسل بين مستدين إليها أحدهما أول والآخر ثان أي ن (نص) = م أو م + مس (م) + (م + مس + م) = م³ من خلال النظر إلى العملية الإسنادية في البداية التي تتكون من مسند إليه أول يرسل المستندات إلى مسند إليه ثان وتلك المستندات تحتوي (مسنداً إليه أول + مستندات). ويقوم المسند إليه الثاني بإعادة النظر في المستندات وفهمها من خلال معرفته بالمسند إليه وبالنص لينتج مسنداً إليه ثالثاً (مستندات + مسند إليه أول)، وكل عملية لا تؤدي إلى الوصول إلى المعلومة الجديدة تدخل تحت مفهوم كسر النمط الإسنادي، ولذلك الكسر مؤشرات داخل العمليات الإسنادية في النص... هذه النظرة يمكن أن تمثل بذوراً لبناء نموذج تواصل للدمج الإسنادي أي فهم المسند مدججاً في في المساند إليه السابقة داخل الرسالة وخارج الرسالة.
39. انظر: مايكل هوي: التفاعل النصي (مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب)، ترجمة ناصر بن عبدالله بن غالي، الرياض، جامعة الملك سعود، 1430هـ/2009م، ص ص 53-54.
40. لم يحاول البحث اعتماد النظرية المحمولة في منطق المحمولات الحديث لأنه يفضل بين الموضوع والمحمول على أساس قصر وظيفة الموضوع على المعاني (أو الألفاظ الجزئية معتبراً أن كل ما عداها من معان أو ألفاظ كلية ذو وظيفة حمليّة وتكون القضية الحمليّة ما يمكن قولها على غيرها من موضوعات بعيد أن وضع الإسناد في النص لا يتوافق تماماً مع الفرز القوي في منطق المحمولات بين أسماء الذوات كأسماء الأعلام وما يجري مجراها بوصفها موضوعات، وما عداها من الكلمات لا يمكن إلا أن تكون محمولات، ففي النص يمكن أن نجعل قضية كاملة بمثابة موضوع للنص وقضية أخرى بمثابة محمول للنص. وللإستزادة حول منطق المحمولات الحديث، انظر: محمد مرسل: منطق المحمولات، مرجع سابق، ص ص 14-15.
41. انظر: ج.ب. برون وج.بول: تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 87.

القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية

د. عيسى برهومة*

الملخص

تتبع هذه الدراسة القيم الإنسانية بصورها المختلفة في ثلاث مجموعات من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، طبقاً لمنهج تحليل المحتوى، وذلك لبيان تجلياتها، وجوانب القصور والنقص فيها تبعاً لاستبانة شملت نماذج من القيم التي يحسن توافرها، والتي ينبغي إكسابها لمتعلمي العربية بما يعبر عن متطلبات المجتمع العربي في تحقيق طموحاته كما يطرحها عدد من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية. وكان من نتائج البحث أن عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية قد اشتملت على عدد قليل من صور القيم الإنسانية التي وردت في الاستبانة، فركزت على عدد منها مع اختلاف في درجة التكرار، وأن توزيع صور القيم لم يكن متوازناً، إذ ركّز واضعو تلك المقررات على مضامين معينة جاءت تكراراتها عالية، في حين هُملت صور أخرى، فجاءت تكراراتها منخفضة.

الكلمات المفتاحية: القيم، تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، تحليل المحتوى.

Abstract

Human Values in Textbooks of Arabic as a foreign Language

Dr.Essa O Barhouma

Teaching Arabic to non-native speakers introduces them to the Arab culture and Arabic intellectual heritage. It also brings them in touch with basic human values. In this regard, the main purpose of the present study is to survey three groups of textbooks designed to teach Arabic as a foreign language, using a content analysis approach, in order to verify the presence of these human values. On the basis of a questionnaire designed to detect the extent to which human values have been expressed in the textbooks under scrutiny, it was found that a number of such values have been dealt with, although unequally, while others have been simply neglected or ignored. This poses some pertinent issues in current educational, psychological and social studies.

Keywords: Values, Teaching Arabic as a foreign Language, Content Analysis.

* قسم اللسانيات التطبيقية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض



المقدمة:

رغم أهمية موضوع القيم في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري، فقد ظلّ لفترات طويلة خاضعاً للتأملات الفلسفية بعيداً عن الدراسة العلمية الواقعية؛ وقد عزا ليفتون (Leviton) ذلك إلى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بأنّ دراسة الأحكام القيميّة تقع خارج نطاق الفحوص والقياس، ويُنظر إليها على أنّها بمثابة قوى عميقة عقلانية لا تخضع للمعالجة التجريبية العملية^(١).

ثم بدأ الاهتمام بدراسة القيم ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعلّ الفضل في ذلك يرجع إلى اثنين من علماء النفس هما ثرستون (Thurstone) وشبرانجر (Spranger). واستمرّ الاهتمام بدراسة القيم بعد ذلك لتصبح جزءاً من دراسات علم النفس، وخاصة علم النفس الاجتماعي بسبب العلاقة الوثيقة بين القيم وثقافة المجتمع؛ إذ إنّها تمثل توجّهات السلوك وضوابطه، وحارسة الأنظمة وحامية البناء الاجتماعي. وتحدّد علاقة القيم بالبناء الاجتماعي باعتبارها همزة الوصل التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية^(٢).

وقد لاقى الجانب القيمي الاهتمام لدى المسؤولين ومخططي استراتيجيات التربية في العالم والوطن العربي على حد سواء، ويتّضح ذلك من خلال المؤتمرات والندوات والتوصيات الصادرة عنها^(٣).

وانطلاقاً ممّا نعانیه - من تفتت وصراعات اجتماعية وسياسية، وما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية من تحولات علمية وتقنية ومعلوماتية، وغيرها من عوامل التغير الثقافي، ومن إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، وتقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه، فقد أدّى ذلك بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، وسبّب أزمة قيمية كان لها أثر كبير في دفع الشباب إلى التمرد والثورة على قيم المجتمع واغترابهم عنها^(٤). من هنا، تصبح دراسة القيم ضرورة من الضرورات اللازمة للعملية التربوية؛ ذلك أنّ القيم تمثل «محدّداً رئيساً في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وسلوكه، وهي من جهة أخرى معيار تفضيلي يمثّل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة، ويمكّنه من مواجهة الإحباطات واستيعاب الأزمات وتجاوز المعاناة. فالقيم التي يحملها الفرد تعمل بمثابة المرشّح السيכולوجي الذي يمتص الصدمات ويخفّف من وطأتها»^(٥).

ولما كان للمنهاج دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كان لا بُدّ من استشفاف العلاقة بين المنهاج المدرسي ودوره المنشود، إذ يعبّر المنهج عن نظام قيمي ينطوي على المعايير والقيم التي تنظمها أهدافه، وعليه، فاختيار محتوى المنهاج المدرسي يتطلب ممّن تحدّد الأحكام القيميّة التي ينبغي تعلمها. وبلا شك فإنّ لكل هدف معرفي جانباً عاطفياً، وإنّ تلازم الجانب المعرفي والعاطفي أمر طبعي، وإنّ وجود الجانب العاطفي ونمائه يجعل غناء الأهداف المعرفية أكثر. ومن المستطاع مصاحبة الأهداف العاطفية لكل هدف معرفي في المادة^(٦).

وفي ضوء هذه التلازم، عُدَّ البناء القيمي أحد الأركان الأساسية عند بناء الجانب المعرفي لأي منهج في أي مجتمع، فلكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها، ويرجو أن تستمر وتنمو لدى أبنائه، بل هناك أيضاً العديد من القيم غير المرغوب فيها، وهي التي تنتقل إلى المجتمع من خارجه، ومن ثمَّ تبدو غريبة وربما لا يتقبلها المجتمع. ولذلك فإنَّ المناهج المدرسية بقدر ما تتيحه من مجالات معرفية تعزِّز المرغوب من القيم وتمحو القيم غير المرغوبة، بقدر ما يمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها⁽⁷⁾.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما صور القيم الإنسانية بتجلياتها المتنوعة المتضمَّنة في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية عينة الدراسة؟
ويتفرَّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- ما القيم الإنسانية التي تكرَّرت أكثر من غيرها، وتلك التي قلَّت تكراراتها في عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؟
- كيف توزَّعت القيم الإنسانية بوسائل عرضها المختلفة في عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؟
- ما مدى انسجام القيم التي تضمنتها عينة الدراسة مع أهداف التعليم لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، ومع متطلبات المجتمع العربي وطموحاته وتطلعاته؟

أهداف الدراسة:

يتبدى من خلال الأسئلة السابقة أن الدراسة تهدف إلى ما يلي:

1. تعرّف صور القيم الإنسانية التي يحسُن أن تقدِّم لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية.
2. تعرّف كيفية تناول صور القيم الإنسانية بتجلياتها المتنوعة في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتقويمها في ضوء بطاقة خاصة لتحليل القيم الإنسانية التي قدِّمت للمتخصصين في حقول معرفية مختلفة؛ لتحكيمها.
3. اقتراح معيار لبناء صور القيم الإنسانية بتحققاتها المتنوعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

1. تسليط الأضواء على موضوع حيوي ومهم في حياة الأفراد وبخاصة الناشئة منهم، ألا وهو (القيم)، وكيفية تعلمها وتعليمها، وهو أمر لا يزال مجهولاً أو لم يحظَ بالاهتمام المناسب.
2. الإسهام في إبراز الجانب القيمي في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وضرورة إعطائه الأهمية اللازمة؛ خاصة أنَّ الكثيرين من القائمين على العملية التعليمية ينظرون إلى المعرفة العلمية نظرة مجردة من القيم والاتجاهات التربوية.



3. الوقوف على مدى نجاح أو فشل مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية في تكوين اتجاهات الطلبة وقيمهم.
4. تزويد واضعي مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية بالفرصة للعمل مع قادة العمل الحكومي ورجال التربية؛ من أجل تطوير المقررات باستمرار؛ لتصبح أداة فعالة في العملية التعليمية والتربوية، تسهم في بعث البُعدين المعرفي والعاطفي وتنميتها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعنى بوصف الظاهرة كما هي قائمة في الحاضر؛ بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى⁽⁸⁾، ويتكئ في ذلك

على الحصر العددي لوحدات التحليل المختلفة.

يعرّف (محمد عبد الحميد) وحدات التحليل: «بأنها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية. وتبعا لأغراض البحث وفروضة، فإن الباحث يبدأ في تقسيم المحتوى إلى الوحدات القابلة للعد والقياس، أصغرها الكلمة وأكبرها الفكرة»⁽⁹⁾.

أمّا من حيث المعالجة الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في تحليل المحتوى، فتشمل الآتي:

- حساب التكرارات لكل فئة من فئات التحليل.
- إيجاد النسب المئوية لمجموع التكرارات، والمقارنة بينها. واعتمد الباحث النسب المئوية لأقرب جزء من عشرة.

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة، فقد قام الباحث بإعداد بطاقة خاصة لتحديد صور القيم الإنسانية بمظاهرها المتنوعة في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وللتحقق من صدق أداة التحليل، قام الباحث بعرض البطاقة على عدد من المحكمين المتخصصين في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية وتعليم اللغات الأجنبية؛ بهدف الاستفادة من خبراتهم في تحديد تجليات القيم الإنسانية. وجاءت نتيجة التحكيم كما يلي:

1. اتفق المحكمون على صلاحية البطاقة بوجه عام.
 2. قام المحكمون بتعديل صياغة بعض صور القيم الإنسانية. ومما تمّ تعديله: احترام عادات الآخرين وتقاليدهم والاعتراف بها والتعرف عليها، وقيمة إفشاء السلام. وقد اقترح تعديلهما ليصبحا كالآتي: التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)، وإلقاء التحية.
- وقد تمّ تنقيح البطاقة ووضعها في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديل اللازم وفق التغذية الراجعة من المحكمين. وفيما يلي صور القيم الإنسانية بعلامها المتنوعة كما تظهر في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وهي: وحدة الجنس البشري، وتكريم

الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، والدعوة إلى السلام، والمحافظة على مبادئ حقوق الإنسان، ومحاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والتعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، وحب العمل واحترامه وإتقانه، وتقدير العمال واحترامهم، والتعاون وتنمية الروح الجماعية، ومساعدة الآخرين، وتقدير قيمة الوقت، والمسؤولية، والاتصاف بالحق، والأمانة، والصدق، والصبر، والإخاء، والمحبة، والإيثار، وإلقاء التحية، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة، والتهادي بين الناس في المناسبات الطيبة، وعيادة المريض، والتحلي بالكرم والعطاء، وتقدير الصداقة والمودة بين الناس، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع، والاحترام، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، صدرت من معاهد متخصصة في الغرب.

وقد تألفت العينة من المقررات الآتية:

1. مقرر Elementary Modern Standard Arabic، ويتألف من جزأين.
2. مقرر Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya، ويتألف من ثلاثة أجزاء.
3. مقرر Mastering Arabic، وهو عبارة عن مستوى كامل للمبتدئين.

تعريف المصطلحات:

القيم: لم تفلح جهود الباحثين في مقاربة موضوع القيم في الوصول إلى تعريف جامع، مع كثرة السالكنين في هذا الشأن، علاوة على التباين في تعريفات الباحثين وفق اختلاف دولهم ومذاهبهم الفكرية، وفي هذا الصدد يشير (ماجد الجلاد) إلى سعة التنوع والاختلاف الذي صاحب موضوع القيم بقوله: «اختلاف العلماء والمنظرين في تحديد معنى (القيم) يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وأيديولوجي، فنحن عندما نتحدث عن القيم فإننا ننتقل من ثقافة معينة تنتظم القيم في سلكها، وتدور في دوائرها، فالتعاليم الدينية، والرؤى الفلسفية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية تُعدُّ كلها أصولاً فكرية تحكم تفاعلنا مع القضية القيمية»⁽¹⁰⁾.

واختلفت وجهات النظر في توضيح مفهوم القيم؛ فهناك من الباحثين من ينظرون إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء بالحسن والقبح، وثمة من ينظر إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارها الفرد، وهناك من ينظر إلى القيم باعتبارها حاجات ودوافع واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد.



وفي ضوء ما تسنّى الاطلاع عليه من تعريفات للقيم، وعلى الرغم من الاختلاف الموجود بينها، إلا أنها تشترك في بعض الجوانب، منها أنّ القيم مفاهيم تختص بغايات أو مقاييس أو معايير متصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ضمنية كانت أم صريحة، موجّهة وضابطة لسلوك الأفراد، ومرجعاً يحكم تصرفاتهم، تستخدم للحكم على شيء ما بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وفي كونها مستمدة من المجتمع والظروف الاجتماعية التي تحيط بالجماعة في المجتمع، حيث يتم من خلال القيم الحكم على شخصية الفرد، ومدى صدق انتماؤه إلى المجتمع بكل سياقاته السلوكية أو اللغوية، وأفكاره، واتجاهاته، وأهدافه، واهتماماته. في حين تميّز بعضها، فقد أسقطت التعريفات جميعها باستثناء تعريف (محمد الهادي عفيفي) من حسابها المثل العليا التي توجّه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي. وقد تناول (أحمد علي كنعان) شأنًا آخر يميّزه في تمثّل الفرد القيم بصورة صريحة واضحة، أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدّد مجرى حياته التي يتجلّى من خلالها ملامح شخصيته⁽¹¹⁾.

وتعلّم القيم الإنسانية عملية تتأثر بكل الظروف وعناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، وبخاصة البيئة التعليمية التي تشير إلى البيئة المدرسية، وأفراد المؤسسة التربوية من معلمين وهيئة الإدارة والأقران، وما يصدر عنهم من سلوكيات واتجاهات إيجابية وسلبية وما تعكسه من عادات وتقاليد المجتمع والقيم الإنسانية السائدة فيه، فهذه كلها تؤثر في المتعلم وتظهر آثارها على سلوكه.

وللبينة المدرسية دور مهم في نوعية القيم الإنسانية التي ينبغي تدريسها، لما تتضمنه مناهجها ومقرراتها بنسب متفاوت حسب رؤى المسؤولين عن إعداد المقررات، ومدى تفعيلها ومساعدة الطلبة على اكتسابها، وهذا يعني أنّ نوعية القيم الإنسانية تختلف من بيئة مدرسية إلى أخرى، فما تحرص مدرسة على تعليمه قد لا تلتفت إليه مدرسة أخرى، وقد ترتفع نسبة قيمة إنسانية معينة في أحد المقررات وتنخفض نسبة قيمة أخرى في المقرر نفسه، وهذا تابع للرؤية والتصور والأهداف التي وضعها القائمون على المقرر، بالإضافة إلى تأثر البيئة المدرسية بالوسط الاجتماعي وما يحث عليه من قيم.

القيم في الفكر الغربي:

لم يُعرف أنّ العرب استعملوا كلمة (القيم) بالمعنى الذي يُستعمل اليوم، والمترجمة حرفياً من كلمة (Value) الإنجليزية⁽¹²⁾. أما الكلمة التي تقابل لفظة القيم في اللغة العربية، فهي ما يُعرف بالأخلاق. وهي تسمية تكررت عند الحديث عن الجانب الفلسفي وتداخلت مع لفظتي (القيم) و(المثل العليا)⁽¹³⁾.

وقد تنوعت القيم في الفكر الغربي وكثرت، تبعاً لاختلاف المفكرين في نظرهم لها. فالفلاسفة يرون أنّ القيم ثلاث هي: القيم العقلية أو المتعلقة بالحق، القيم الجمالية أو المتعلقة بالجمال، والقيم الأخلاقية أو المتعلقة بالخير. وأضاف إليها البعض الآخر قيمة رابعة هي القيمة الدينية⁽¹⁴⁾.

وانطلاقاً مما شهده العالم الغربي من اكتشافات علمية وما تلاها من ثورة صناعية، ظهرت بعض الدعوات الفلسفية المناهضة للدين، فكثرَت الدعوات «إلى تحرير الأخلاق من سلطة المعتقدات الدينية، حتى لا تقوم على الخوف من عذاب جهنم ولا على الطمع في نعيم الجنة، فضلاً عن تحريرها من سلطة رجال الكنيسة»⁽¹⁵⁾.

وقد تجلت مساعي أهل الحداثة الغربيين عند دعوتهم إلى فصل الأخلاق عن الدين في اعتماد ثلاثة مبادئ، هي: مبدأ الإنسانية الذي يقضي بأن الإنسان قادر على أن يأخذ زمامه بيده، ويحدد مصيره بنفسه من دون حاجة إلى الاستعانة بقوة غيبية أو التوكل على موجود متعال. ومبدأ العقلانية الذي يَعدُّ العقلَ السلطانَ الداخلي الذي يستطيع وحده أن يصدر أحكامه على الأشياء جميعها. ومبدأ الدنيوية الذي يدعو إلى التمتع بالدنيا دون تفكير بالآخرة، على اعتبار أن الحياة الدنيا هي مستقر الإنسان ومآله⁽¹⁶⁾.

وقد كان لهذه المبادئ الأثر الكبير في توجهات المجتمع الغربي وتطلعاته، ونظرته للحياة الإنسانية والعلاقات الاجتماعية.

تحليل المحتوى:

هو مجموعة من الخطوات المنهجية تهدف إلى وصف المحتوى الظاهر والصريح لمادة من مواد الاتصال المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، وتسعى إلى اكتشاف السلوك الاتصالي بين أطراف العملية التعليمية أو لاكتشاف الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التي تنبع من الرسالة اللغوية لمادة الاتصال، من خلال البحث الكمّي والموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في المادة في ضوء نظام للفئات صُمِّمَ ليعطي بيانات مناسبة لفروض محدودة خاصة بهذه المادة⁽¹⁷⁾.

تعليم اللغة العربية لغة ثانية:

يشير هذا المصطلح إلى تعلُّم أي لغة أخرى غير لغة المتعلم الأولى أو لغته الأم، وهي تشمل اللغات ذات الاستخدام الاتصالي الواسع داخل الإقليم أو المجتمع المحلي الذي يحدث فيه التعلم، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية، وكذلك اللغات الأجنبية الفعلية التي لا يوجد لها استخدامات محلية مباشرة أو متحدثون محليون، وقد تتسع لتشمل اللغات الأجنبية أيضاً لأننا ننظر إلى عمليات التعلم التحتية على أنها متماثلة في جوهرها سواء في اللغات التي لها وجود محلي أو اللغات الهدف الأكثر بُعداً بالرغم من اختلاف أهداف التعلم وظروفه⁽¹⁸⁾.

تعلم اللغة الأجنبية:

يدل هذا المصطلح على تعلم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين، مثل تعلم الناطقين بالفرنسية الإنجليزية في فرنسا، وهذا يتم غالباً في الفصول الدراسية. والفرق بين مصطلحي «تعلم اللغة العربية لغة ثانية» و«تعلم اللغة العربية لغة أجنبية» أن الأول يشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم تلك اللغة بشكل أصلي، والتعلُّم في بيئة اللغة



الثانية مع إمكانية تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، وهذا لا يحدث عادةً في حال تعلّم في بيئة لغة أجنبية^(١٩)، لأنّه يتعلّم لغة غير لغته الأصلية في بيئة يتكلم فيها الأفراد لغة أجنبية عنه. وتعلم لغة أجنبية يتم في الفصول الدراسية أو خارجها، إذ إن تعلم اللغة الثانية يرتبط أحياناً بمفهوم الاكتساب حيث يحدث تلقائياً من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناطقين بهذه اللغة.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع القيم التربوية باهتمام الباحثين في العالمين العربي والغربي، حيث أُجريت دراسات عديدة اهتمت بالقيم التربوية مفهومها وتصنيفها وخصائصها، واعتمدت منهج تحليل المحتوى في استخراجها. ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة تحليلية للقيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب لـ(محمد أمين عطوة) (١٩٩٥م). وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين محتوى مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بالمدرسة العربية الدولية للقيم المطلوبة، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما واقع القيم في منهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية؟
٢. ما ملامح توزيع القيم المطلوبة على مفردات صفوف المرحلة الابتدائية بمناهج المدرسة العربية الدولية؟

استخدم الباحث أداة من تصميمه لأغراض هذه الدراسة هي عبارة عن قائمة مكونة من ستين قيمة فرعية مدرجة تحت ثمانية محاور رئيسة لهذه القيم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك تناسقاً واضحاً في توزيع القيم بين الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وأنّ مقرر الصف الثالث هو أكثر المقررات تضمناً للقيم، وكان مقرر الصف الرابع أقلّها تضمناً للقيم. أمّا من حيث ملامح توزيع القيم المطلوبة فقد أظهرت الدراسة اختلافاً في توزيع مجالات القيم الرئيسية وترتيبها باختلاف الصف، وتفاوتاً في تكرارات هذه القيم من صف لآخر.

وأجرى (عبد الرحمن بن محمد الشعوان) (١٩٩٧م) دراسة للقيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. وهدفت الدراسة إلى تأكيد أهمية تعليم القيم وتعلمها في الدراسات الاجتماعية، وإلى توضيح معناها، والتعرف على أنواعها، واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريسها. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث باستعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما اقترح بعض الطرق المناسبة لتدريس القيم وقام بما يلي:

- عرّف الباحث القيم بأنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.
- وضح الباحث الفرق بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن الأولى تتكون ببطء وهي أكثر تجريباً أو ثباتاً من الاتجاهات، كما أن القيم تشير إلى غاية نهائية للمجتمع وليست وسائل فردية للغايات كالاتجاهات.

• استعرض الباحث أنواع القيم، وبيّن أنها يمكن أن تصنف وفقاً لأبعاد ستة هي: بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام. كما تم التأكيد على أهمية القيم في الدراسات الاجتماعية لما لها من صلة وثيقة بالجانب الوجداني الذي يُعدّ ركيزة أساسية لفرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، إذ هي من أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

• عرض الباحث أربع طرق لتدريس القيم هي: غرس القيم، وتوضيح القيم، والمحكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم، واستشهد ببعض الأمثلة لتوضيح هذه الطرق.

وأجرى (حسن علي الناجي وذياب الرواجفة) (2002م) دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداة على شكل قائمة تحتوي خمسين قيمة فرعية مدرجة تحت ثمانية مجالات رئيسية من القيم. وبعد التحقق من صدق الأداة ومناسبتها، قام الباحثان بتحليل محتوى النصوص الواردة في الكتاب المذكور، وقد اعتمدا الجملة المفيدة وحدة للتحليل في هذه الدراسة.

وأوصت الدراسة بإعادة توازن القيم من حيث توزيعها على مجالات القيم الثمانية الرئيسية، وضرورة الاهتمام بتوظيف الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في محتوى المادة العلمية، وإبراز جهود العلماء المسلمين ودورهم في تقدم الحضارة الإنسانية.

وأجرت (زينب زيود) (2008م) دراسة هدفت إلى تصميم قائمة معيارية للقيم النمائية التي ينبغي إكسابها للمتعلمين من خلال التربية المدرسية، وبما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية. ويلبّي الحاجات الخاصة للمتعلمين في كل مرحلة، وبما يعبر عن حاجات المجتمع السوري في مواكبة التطورات الراهنة وفي تحقيق طموحاته وتطلعاته. ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة، تمّ تصميم القائمة المعيارية للقيم استناداً إلى تحليل مضمون عدد من الدراسات النظرية والتطبيقية السابقة للأهداف والقيم التربوية وحاجات النمو، وأجريت دراسة استقصائية تمّ من خلالها تصميم استبانة تشتمل على القيم التربوية التي تطرحها هذه الدراسات السابقة والمرغوب في تقديمها في كل مرحلة من مراحل التعليم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات منها ما يتعلق بالالتزام عند وضع الأهداف التربوية والأساسيات الأولية الضرورية لنماء الفرد والمجتمع كما تقدّمها الأدبيات التربوية والرؤية المعاصرة عبر مسيرة التربية وتطورها المتواصل، وكذلك تحديد الهدف القيمي للمعارف التي يتلقاها المتعلم، وتبصيره بأهداف كل درس وما يتفرع عنه من قيم ومشكلات ومفاهيم قيمية تتم مناقشتها من جوانبها المختلفة.

وقدّم الباحث: (Seraj. Sami A) دراسة بعنوان: (Attitudes of teachers of Arabic as a foreign language toward methods of foreign language teaching) (2010) بدراسة ردة فعل أساتذة اللغة العربية لغةً أجنبية تجاه مجموعة من مناهج تدريس اللغات الأجنبية، وقد اختار الباحث ثمانية مناهج هي: 1: the grammar- translation method (GTM), 2: the direct method (DM), 3: the audio- lingual method (ALM), 4: total



physical response (TPR), 5: community language learning (CLL), 6: the silent way (SW), 7: suggestopedia (SUGG), 8: communicative language teaching (CLL) وأجرى اختباراً لثمانية وأربعين معلماً ومعلمة اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية مستخدماً الاستبانة، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أذكر منها: أن هناك علاقة قوية بين عمر متعلم العربية لغة أجنبية والمنهاج الأول، وأنه لا علاقة بين جنس المتعلم والمنهاج الأول لتعليم اللغة الأجنبية، وأن المعلمين غير المتدربين يفضلون المنهاج الأول أكثر من المعلمين المتدربين، وغيرها من النتائج.

- وقدم الباحث (Hezi Brosh) دراسة بعنوان: (Proverbs in Arabic language classroom)، وتهدف إلى دراسة مدى تأثير تدريس الأمثال العربية في حصص تعليم العربية لغة أجنبية على تفكير الطلبة وإكسابهم قيماً جديدة وفهماً أعمق لثقافة اللغة الأجنبية وآدابها. وقد حاولت الدراسة أن تجيب عن السؤالين التاليين: إلى أي مدى يمكن أن يساعد استعمال الأمثال العربية في حصة اللغة العربية لغة أجنبية في إضاءة الجوانب العميقة من التراث العربي؟ وإلى أي مدى يمكن أن يساعد ذلك في تقديم فهم للثقافة العربية والتراث العربي وما تتضمنه من توجهات وقيم إنسانية؟
 - وانتهت الدراسة إلى أن الطلبة توصلوا إلى معلومات عميقة في التراث العربي، وساعدت هذه المعرفة على زيادة فهمهم لأنماط التواصل وأنماط السلوك والقيم الموجودة فيها، بالإضافة إلى تنمية الرغبة في التعرف على الثقافى العربية وتعزيز التواصل بين متعلمي العربية لغة أجنبية وبين العرب أنفسهم.
- نتائج الدراسة وتحليلها:

للإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة وما تفرّع عنه من أسئلة، قام الباحث بتحليل عينة الدراسة وفق منهج تحليل المحتوى، انطلاقاً من قائمة تجليات القيم الإنسانية التي توصل إليها. وقد اعتمد الباحث بطاقة تحليل خاصة قام بتصميمها لهذا الغرض.

وجاءت نتائج تحليل القيم الإنسانية وفق الجداول الآتية:

جدول (١): معلومات المقرر

عنوان المقرر Elementary Modern Standard Arabic			
المؤلفون	Peter F. Abboud And others	اسم الناشر	Cambridge University Press Cambridge, New York, Melbourne
سنة النشر أو الطبع	الجزء الأول- ١٩٩٩ م الجزء الثاني- ١٩٨٨ م	المستوى	جزءان
عدد الصفحات	957	عدد الموضوعات	45

جدول (2)

صور القيم الإنسانية في Elementary Modern Standard Arabic

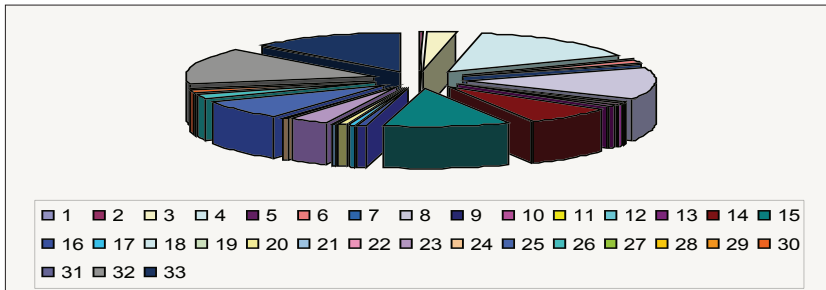
الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
1	وحدة الجنس البشري						0	0.0%
2	تكریم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه				2		2	0.2%
3	الدعوة إلى السلام			6	7		13	1.4%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	1		19	62		82	8.6%
5	مكافحة الظلم (الاستغلال والاستعباد)						0	0.0%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب			4	3		7	0.7%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة			1			1	0.1%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	2		32	37		71	7.4%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به			2	2		4	0.4%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة			1	1		2	0.2%
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			1			1	0.1%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه				1		1	0.1%
13	تقدير العمال واحترامهم				4		4	0.4%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			11	29		40	4.2%
15	مساعدة الآخرين			43	16		59	6.2%
16	تقدير قيمة الوقت			2	1		3	0.3%
17	المسؤولية			1	3		4	0.4%
18	الانصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق			4			4	0.4%
21	الصبر				2		2	0.2%
22	الإخاء						0	0.0%
23	المحبة	1		13	4		18	1.9%
24	الإيثار			1	1		2	0.2%



الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
25	إلقاء التحية			36	8		44	4.6%
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنية عند النعمة والتعزية عند المصيبة			8			8	0.8%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلي بالكرم والعطاء			1	2		3	0.3%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			5	3		8	0.8%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع						0	0.0%
32	الاحترام			45	36		81	8.5%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف			31	39		70	7.3%
	المجموع الكلي						534	

رسم بياني (1)

يمثل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (Elementary / Modern Standard Arabic) كما جاءت في الجدول أدناه



جدول (3)

النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي	التكرار	صور القيم الإنسانية
0.0%	0	وحدة الجنس البشري
0.4%	2	تكریم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه
2.4%	13	الدعوة إلى السلام
15.4%	82	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان
0.0%	0	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)
1.3%	7	رفض التمييز العنصري والتعصب
0.2%	1	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة
13.3%	71	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)
0.7%	4	تقدير قيمة العلم والاعتداد به
0.4%	2	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة
0.2%	1	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء
0.2%	1	حب العمل واحترامه وإتقانه
0.7%	4	تقدير العمال واحترامهم
7.5%	40	التعاون وتنمية الروح الجماعية
11.0%	59	مساعدة الآخرين
0.6%	3	تقدير قيمة الوقت
0.7%	4	المسؤولية
0.0%	0	الانصاف بالحق
0.0%	0	الأمانة
0.7%	4	الصدق
0.4%	2	الصبر
0.0%	0	الإخاء
3.4%	18	المحبة
0.4%	2	الإيثار
8.2%	44	إلقاء التحية



النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي	التكرار	صور القيم الإنسانية
1.5%	8	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة
0.0%	0	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة
0.0%	0	عيادة المريض
0.6%	3	التحلي بالكرم والعطاء
1.5%	8	تقدير الصداقة والمودة بين الناس
0.0%	0	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع
15.2%	81	الاحترام
13.1%	70	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف
100.0%	534	مجموع التكرار الكلي

وبالنظر إلى الجداول والرسوم السابقة الخاصة بمقرر Elementary Modern Standard Arabic نجد أن صورة القيم الإنسانية التي حظيت بالنسبة العليا من النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي في المقرر، هي المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان، إذ شكلت ما نسبته (15.4%)؛ لأن المحافظة على حقوق الإنسان من أهم المبادئ التي تسعى المقررات الدراسية إلى تثبيتها، من أجل تنمية الشخصية الإنسانية وازدهارها بأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية وإحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعدل الاجتماعي والممارسة الديمقراطية⁽²⁰⁾، وتلتها القيم التالية: الاحترام بنسبة (15.2%)، ثم التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري) بنسبة (13.3%)، ثم الترحيب بالزوار وإكرام الضيف بنسبة (13.1%)، ثم مساعدة الآخرين بنسبة (11.0%)، ثم إلقاء التحية بنسبة (8.2%)، ثم التعاون وتنمية الروح الجماعية بنسبة (7.5%)، لأن هذه القيم تدعو إلى تعزيز أواصر المحبة بين الناس، وهو الهدف الذي يأتي في الدرجة الثانية بعد تعريف الإنسان بحقوقه، ليصل إلى مستوى المعرفة الكاملة بما له من حقوق وما عليه من واجبات، ولمراعاة حقوق الآخرين.

في المقابل، جاء كل من المحبة، والدعوة إلى السلام، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة، وتقدير الصداقة والمودة بين الناس، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، وتقدير العمال واحترامهم، والمسؤولية، والصدق، وتقدير قيمة الوقت، والتحلي بالكرم والعطاء، وتكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، والصبر، والإيثار، وتقدير المصلحة العامة على الخاصة، والدعوة إلى الحوار، وحب العمل بنسب أقل من القيم السابقة؛ إذ شكّلت على الترتيب ما نسبته (3.4%) و(2.4%) و(1.5%) و(1.3%) و(0.7%) و(0.6%) و(0.4%) و(0.2%).

ولم تسفر عملية تحليل المقرر عن وجود أي من القيم الآتية: وحدة الجنس البشري، ومحاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)، والاتصاف بالحق، والأمانة، والإخاء، والتهادي بين الناس في المناسبات الطبية، وعيادة المريض، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع.

جدول (4): معلومات المقرر

عنوان المقرر Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya الكتاب في تعلم العربية			
المؤلفون	Kristen Brustad And others	اسم الناشر	Georgetown University Press
سنة النشر أو الطبع	الجزء الأول- ط- 2007م الجزء الثاني- ط- 2007م الجزء الثالث- ط- 2007م	المستوى	ثلاثة أجزاء الجزء الأول A Textbook for Beginning Arabic الجزء الثاني والثالث A Textbook for Arabic
عدد الصفحات	1108	عدد الموضوعات	40

جدول (5)

صور القيم الإنسانية في الكتاب في تعلم العربية

Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya

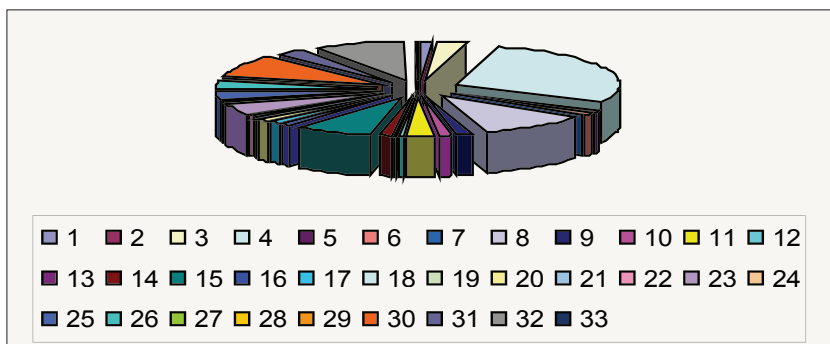
الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات	
1	وحدة الجنس البشري				3		0.3%
2	تكریم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه						0.0%
3	الدعوة إلى السلام			7	2		0.8%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	1		43	39	83	7.5%
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)			2	1		0.3%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب	1		1	2		0.4%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						0.0%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	1	2	6	21	1	2.8%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به			4	1		0.5%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة			2	1		0.3%



الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			3	5		8	0.7%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه			2			2	0.2%
13	تقدير العمال واحترامهم				1		1	0.1%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			3			3	0.3%
15	مساعدة الآخرين			5	18		23	2.1%
16	تقدير قيمة الوقت			1	1		2	0.2%
17	المسؤولية			3	1		4	0.4%
18	الانصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق			4			4	0.4%
21	الصبر			1	1		2	0.2%
22	الإخاء				2		2	0.2%
23	المحبة		1	7	6		14	1.3%
24	الإيثار			1			1	0.1%
25	إلقاء التحية			4	6	1	11	1.0%
26	معاملة الناس بعضهم لبعض في التهنية عند النعمة والتعزية عند المصيبة	2		7	1		10	0.9%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلي بالكرم والعطاء						0	0.0%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			9	12	7	28	2.5%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع			3	6		9	0.8%
32	الاحترام			12	14		26	2.3%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف				1		1	0.1%
	المجموع الكلي						292	

رسم بياني (2)

يمثل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (الكتاب في تعلم العربية
Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya) كما جاءت في الجدول أدناه



جدول (6)

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
وحدة الجنس البشري	3	1.0%
تكریم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	0	0.0%
الدعوة إلى السلام	9	3.1%
المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	83	28.3%
محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	3	1.0%
رفض التمييز العنصري والتعصب	4	1.4%
تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	0	0.0%
التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	31	10.6%
تقدير قيمة العلم والاعتداد به	5	1.7%
تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	3	1.0%
الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	8	2.7%
حب العمل واحترامه وإتقانه	2	0.7%
تقدير العمال واحترامهم	1	0.3%
التعاون وتنمية الروح الجماعية	3	1.0%



النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي	التكرار	صور القيم الإنسانية
7.8%	23	مساعدة الآخرين
0.7%	2	تقدير قيمة الوقت
1.4%	4	المسؤولية
0.0%	0	الانصاف بالحق
0.0%	0	الأمانة
1.4%	4	الصدق
0.7%	2	الصبر
0.7%	2	الإخاء
4.8%	14	المحبة
0.3%	1	الإيثار
3.8%	11	إلقاء التحية
3.4%	10	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنية عند النعمة والتعزية عند المصيبة
0.0%	0	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة
0.0%	0	عيادة المريض
0.0%	0	التحلي بالكرم والعطاء
9.6%	28	تقدير الصداقة والمودة بين الناس
3.1%	9	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع
8.9%	26	الاحترام
0.3%	1	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف
100%	292	مجموع التكرار الكلي

حظيت المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان بالنسبة العليا في مقرّر Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya بنسبة (28.3%)، تلاها التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري) بنسبة (10.6%)، ثم تقدير الصداقة والمودة بين الناس بنسبة (9.6%)، ثم الاحترام بنسبة (8.9%)، ثم مساعدة الآخرين بنسبة (7.8%). كما جاءت كل من المحبة، وإلقاء التحية، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنية عند النعمة والتعزية عند المصيبة، والدعوة إلى السلام، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، ووحدة الجنس البشري، ومحاربة

الظلم (الاستغلال والاستعباد)، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، والتعاون وتنمية الروح الجماعية، ورفض التمييز العنصري والتعصب، والمسؤولية، والصدق، وحب العمل، وتقدير قيمة الوقت، والصبر، والإخاء، وتقدير العمال واحترامهم، والإيثار، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف محتفظة –غالبًا- بالنسبة الأقل من سابقتها؛ إذ شكّلت على الترتيب ما نسبته (4.8%) و(3.8%) و(3.4%) و(3.1%) و(2.7%) و(1.7%) و(1.5%) و(1.4%) و(0.7%) و(0.3%). تؤكد هذه النسب على أنّ ثمة عامل مشترك بين هذه المناهج يتعلق بمراعاة حقوق الإنسان وضمان وصول الإنسان إلى الوعي الكافي بحقوقه والواجبات المترتبة عليه. ولم تسفر عملية تحليل المقرر عن توافر أي من القيم الآتية: تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، والاتصاف بالحق، والأمانة، والتهادي بين الناس في المناسبات الطيبة، وعيادة المريض، والتحلّي بالكرم والعطاء.

جدول (7) معلومات المقرر

عنوان المقرّر Mastering Arabic			
المؤلفون	Jane Wightwick & Mohmoud Gaafar	اسم الناشر	Hippocrene Book, INC New York
سنة النشر أو الطبع	Second Edition 2009م	المستوى	The Complete Course For Beginners
عدد الصفحات	280	عدد الموضوعات	20

جدول (8) صور القيم الإنسانية Mastering Arabic

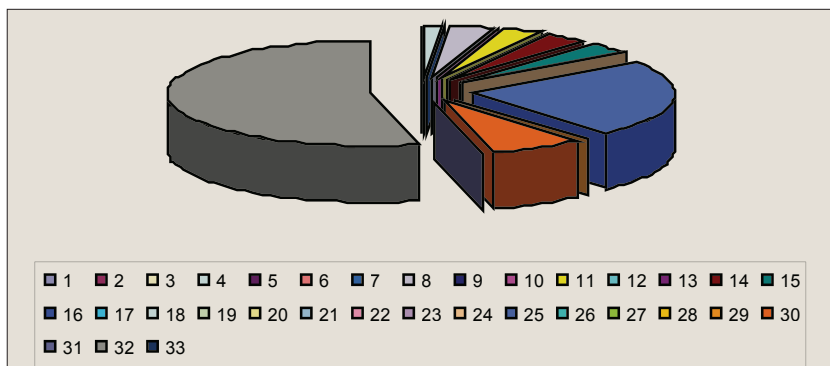
الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	المور والرسومات	
1	وحدة الجنس البشري						0.0%
2	تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه						0.0%
3	الدعوة إلى السلام						0.0%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان			1	2		1.1%
5	مكافحة الظلم (الاستغلال والاستعباد)						0.0%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب						0.0%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						0.0%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)			3	4		2.5%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به						0.0%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة						0.0%



الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			2	5		7	2.5%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه						0	0.0%
13	تقدير العمال واحترامهم						0	0.0%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			2	4		6	2.1%
15	مساعدة الآخرين			4	4		8	2.9%
16	تقدير قيمة الوقت						0	0.0%
17	المسؤولية						0	0.0%
18	الانصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق						0	0.0%
21	الصبر						0	0.0%
22	الإخاء						0	0.0%
23	المحبة						0	0.0%
24	الإيثار						0	0.0%
25	إلقاء التحية			37	11		48	17.1%
26	مجالسة الناس بعضهم لبعض في التهنية عند النعمة والتعزية عند المصيبة						0	0.0%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلي بالكرم والعطاء						0	0.0%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			9	6		15	5.4%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع						0	0.0%
32	الاحترام			61	49		110	39.3%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف						0	0.0%
	المجموع الكلي						204	

رسم بياني (3)

يمثل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (Mastering Arabic) كما جاءت في الجدول أدناه



جدول (9)

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
وحدة الجنس البشري	0	0.0%
تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	0	0.0%
الدعوة إلى السلام	0	0.0%
المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	3	1.5%
محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	0	0.0%
رفض التمييز العنصري والتعصب	0	0.0%
تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	0	0.0%
التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	7	3.4%
تقدير قيمة العلم والاعتداد به	0	0.0%
تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	0	0.0%
الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	7	3.4%
حب العمل واحترامه وإتقانه	0	0.0%
تقدير العمال واحترامهم	0	0.0%
التعاون وتنمية الروح الجماعية	6	2.9%
مساعدة الآخرين	8	3.9%



النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي	التكرار	صور القيم الإنسانية
0.0%	0	تقدير قيمة الوقت
0.0%	0	المسؤولية
0.0%	0	الانصاف بالحق
0.0%	0	الأمانة
0.0%	0	الصدق
0.0%	0	الصبر
0.0%	0	الإخاء
0.0%	0	المحبة
0.0%	0	الإيثار
23.5%	48	إلقاء التحية
0.0%	0	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة
0.0%	0	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة
0.0%	0	عيادة المريض
0.0%	0	التحلي بالكرم والعطاء
7.4%	15	تقدير الصداقة والمودة بين الناس
0.0%	0	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع
53.9%	110	الاحترام
0.0%	0	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف
100%	204	مجموع التكرار الكلي

وإذا نظرنا في الجداول والرسوم السابقة الخاصة بمقرر Mastering Arabic، وجدنا أنَّ صورة القيم الإنسانية التي حظيت بالنسبة العليا هي الاحترام إذ شكلت ما نسبته (53.9%)؛ وذلك لضمان تحقيق المعرفة المتكاملة بحقوق الإنسان، واحترام الآخرين هو القيمة التي تحقق هذا التكامل إذ إنه لا يكفي أن تعرف حقوقك بل أيضاً أن تعرف واجباتك أيضاً وما للآخرين من حقوق.

وتلاها كل من إلقاء التحية بنسبة (23.5%)، ثم تقدير الصداقة والمودة بين الناس بنسبة (7.4%). وجاءت كل من مساعدة الآخرين، والتعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، والتعاون وتنمية الروح الجماعية، والمحافظة على مبادئ حقوق الإنسان بنسب أقل من القيم السابقة؛ إذ

شكّلت على الترتيب ما نسبته (3.9%) و(3.4%) و(2.9%) و(1.5%). وهذه القيم تتبع بأهميتها الاحترام وعناصر مكملة لتحقيق الهدف من تعليم القيم الإنسانية في المقررات الدراسية.

ولم تسفر عملية تحليل المقرر عن وجود أي من القيم الآتية: وحدة الجنس البشري، وتكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، والدعوة إلى السلام، ومحاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، وحب العمل واحترامه وإتقانه، وتقدير العمال واحترامهم، وتقدير قيمة الوقت، والمسؤولية، والاتصاف بالحق، والأمانة، والصدق، والصبر، والإخاء، والمحبة، والإيثار، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة، والتهادي بين الناس في المناسبات الطيبة، وعيادة المريض، والتحلي بالكرم والعطاء، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف، على الرغم من أنّ المقررات تهتمّ بإعداد دارس اللغة العربية من غير الناطقين بها إعداداً لغوياً ثقافياً وصولاً إلى مستوى أبناء اللغة المتعلمين⁽²¹⁾، وعملية الإعداد لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط مع إهمال الجانب الوجداني، بل يكون إعداداً معرفياً ووجدانياً في الوقت نفسه حتى تكون عملية الإعداد شاملة؛ لذلك فإنّ الباحث يعزو محدودية ظهور القيم الإنسانية في المقررات، فضلاً عن عدم وجود بعضها إلى تقصير القائمين على هذه المقررات وإهمال هذه القيم.

ويجدد بنا الإشارة إلى أن بعض صور القيم الإنسانية لم تحظَ -على أهميتها للدارسين- باهتمام مؤلفي مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وهذا يدل على عدم التوازن في تقديم صور القيم الإنسانية للدارس؛ إذ تمّ التركيز على صور دون أخرى. وفي ذلك دلالة على وجود خلل واضح في عرض الصور؛ إذ تمّ التركيز على مجموعة معينة، وإهمال مجموعة أخرى لا تقل أهمية عن تلك التي احتفى بها مؤلفو المقررات، وهذا الإغفال يوجب بالضرورة إعادة النظر في تأليف تلك المقررات من جهة، ولكنه في الوقت ذاته يعطي إشارة لتوجهات المربين والمتخصصين في مضمار التعليم في ظل الظروف الراهنة.

ومن هنا، وبناء على ما أحدثته العولمة والثورة العلمية والتكنولوجيا المعاصرة وما فرضته الساحة السياسية الدولية بعد نمو ما عرف بظاهرة الإرهاب بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001م، أخذ الكتاب المدرسي - لتعليم العربية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها- في جميع مستوياته ومساراته الدراسية في إظهار قيم جديدة وإحلالها محل قيم بالية. فعلى سبيل المثال، ظهرت مجموعة من القيم الإيجابية كالترسامح والسلام والحرية والتعايش والديمقراطية والتضامن والانفتاح والحوار مقابل قيم سلبية كالإرهاب والانغلاق والتطرف والعنف والتمييز العنصري ونبد الآخر وصدام الحضارات. وترتبط هذه القيم بكفايات أخرى: منهجية ومعرفية وثقافية وتواصلية واستراتيجية.

ويبقى السؤال عن تعلم اللغة العربية في العالم الغربي في محله؛ بسبب مشاعر الريبة تجاه



العرب، لا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001م. فهل يعود الإقبال الشديد على تعلّم اللغة العربية في العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية إلى شغف مفاجئ بالتعرف على ثقافة الآخر- الخصم، أم أن ذلك الإقبال يأتي ضرورة من ضرورات الأمن القومي، أم أن الأمر لا يتعدّى أن يكون وسيلة من وسائل التقارب بين الشعوب وحوار الحضارات؟

إنّ تعليم اللغة العربية في الغرب ليس حديثاً، فقد بدأ منذ سنوات، من أجل فهم الأديان بشكل أعمق، ولكنه كان محدوداً في بدايته إذا ما قورن على ما نحن عليه الآن من ارتفاع معدلات الإقبال على دراسة العربية. وتعدّ هجمات الحادي عشر من سبتمبر الدافع الرئيس وراء إقبال الأميركيين على تعلّم العربية في الولايات المتحدة؛ لما عُرف من قرار مركزي اتخذه الرئيس الأمريكي السابق جورج بوش الابن، وشجّع عليه، مطالباً الأميركيين بضرورة تعلّم اللغتين العربية والصينية لضرورات تتعلق بالأمن القومي الأمريكي، وبمستقبل المصالح الأمريكية في الشرق الأوسط. وعليه، أصبح تعلّم اللغة العربية ضرورة استراتيجية من ضرورات الأمن القومي الأمريكي. فتوجّه مكتب مخابرات الأمن القومي الأمريكي إلى ثلاث جهات رسمية مركزية دعاها للتنسيق في ما بينها لبلورة وتنفيذ ما سّماه ب(المبادرة اللغوية للأمن القومي)، وتشجيع الأميركيين من خلالها على تعلّم اللغات الأجنبية المستجدة، وفي طليعتها العربية والصينية. وأولى الجهات التي جنّدت نفسها لهذه الغاية وزارة التعليم الأمريكية⁽²²⁾.

لهذه الأسباب وغيرها، وبصرف النظر عن أهداف الآخرين، باتت اللغة العربية مصدر اهتمام الكثيرين، الذين اختاروا دراستها لأسباب عدة، توزعت بين الدينية والسياسية والمهنية والاجتماعية، إضافة إلى الرغبة في التعرف على الحضارة العربية انطلاقاً من لغة أبنائها، لأنها مفتاح الحوار بين الشرق والغرب، في ظل ما نعيشه من أزمات بين العالمين، وهذا ما لاحظته الباحثة في مقررات تعليم العربية لغة أجنبية عينة الدراسة.

الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى تحديد صور القيم الإنسانية التي ينبغي أن تشتمل عليها مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتحليل تلك المقررات بغية التعرف على تجليات القيم الإنسانية فيها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً أسلوب (تحليل المحتوى) الذي استدعى توضيفه إعداد بطاقة تولّت حصر المظاهر المتنوعة للقيم الإنسانية، وبطاقة أخرى لتحليل المحتوى أُعدّت في ضوء البطاقة السابقة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، نوجزها في الآتي:

- اشتمال عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية على قليل من صور القيم الإنسانية التي وردت في القائمة، مع التركيز على عدد منها وإن اختلفت درجة تكرارها.
- تكرار صور القيم الإنسانية في عينة الدراسة (1030) مرّة، جاءت على النحو الآتي:

جدول (10)

الرقم	صور القيم الإنسانية	مقرر Elementary Modern Standard Arabic	مقرر الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya	مقرر Mastering Arabic
1	وحدة الجنس البشري	0	3	0
2	تكریم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	2	0	0
3	الدعوة إلى السلام	13	9	0
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	82	83	3
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	0	3	0
6	رفض التمييز العنصري والتعصب	7	4	0
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	1	0	0
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	71	31	7
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به	4	5	0
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	2	3	0
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	1	8	7
12	حب العمل واحترامه وإتقانه	1	2	0
13	تقدير العمال واحترامهم	4	1	0
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية	40	3	6
15	مساعدة الآخرين	59	23	8
16	تقدير قيمة الوقت	3	2	0
17	المسؤولية	4	4	0
18	الاتصاف بالحق	0	0	0



الرقم	صور القيم الإنسانية	مقرر Elementary Modern Standard Arabic	مقرر الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Ta'allum al-cArabiyya	مقرر Mastering Arabic
19	الأمانة	0	0	0
20	الصدق	4	4	0
21	الصبر	2	2	0
22	الإخاء	0	2	0
23	المحبة	18	14	0
24	الإيثار	2	1	0
25	إلقاء التحية	44	11	48
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	8	10	0
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة	0	0	0
28	عيادة المريض	0	0	0
29	التحلي بالكرم والعطاء	3	0	0
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس	8	28	15
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع	0	9	0
32	الاحترام	81	26	110
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف	70	1	0

- عدم التوازن في توزيع صور القيم الإنسانية في عينة الدراسة؛ إذ تمّ التركيز على مضامين معينة، فجاءت تكراراتها عالية، في حين هُملت صور أخرى، فجاءت تكراراتها منخفضة، وهذا يعدّ خللاً في التأليف يتعيّن تداركه.
- عدم التوازن في عرض القيم الإنسانية بين مقررات الدراسة؛ إذ جاءت هذه المقررات لتكون أداة لتحقيق أهداف سياسية حضارية، إلى جانب تنمية الثقافة العربية، وتعلمها لغة ووسيلة للتواصل مع العالم العربي.
- وفي ضوء ما تمّ عرضه من تحليل لنتائج البحث، فإنّ الباحث يورد بعض التوصيات من أبرزها:
 - تضافر جهود المؤسسات التعليمية والتربوية في المجتمع؛ من أجل الارتقاء بدارسي العربية بما يراعي فلسفة المجتمع العربي وحاجاته وتطلعاته.
 - دعوة مؤلفي المناهج ومطورها إلى تخطيط مقررات اللغة العربية عامة، بحيث تركز أهدافها ووسائل تدريسها على تنمية القيم الإنسانية من خلال نصوص قرائية، وتدريبات إثرائية متنوعة.
 - إعادة النظر في صياغة مقررات تعليم اللغة العربية لتتناسب مع طبيعة العصر واحتياجات المتعلّمين.
 - القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول مقررات أخرى لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

الحواشي

1. ينظر: عبداللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، ص 13.
2. ينظر: فاروق أحمد دسوقي، مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي، ص 9. وعبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، مرجع سابق، ص 13-14.
3. ينظر: محمد أمين عطوة، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب- دراسة تحليلية، ص 67.
4. ينظر: ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ص 8-7.
5. عقل محمود عملا حسين، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، ص 21-22.
6. ينظر: نقلاً عن حسن علي الناجي وذياب الرواجفة، دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن، ص 4. وفؤاد قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ص 147.
7. ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 77.
8. ينظر: عبدالجليل الزويبي ومحمد أحمد الفنام، مناهج البحث في التربية، ص 51.
9. محمد عبدالحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص 36.
10. ماجد زكي الجلال، تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ص 21.
11. ينظر: فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة، ص 52. ومحمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، ص 286. حسين، محيي الدين أحمد. 1981.
12. ينظر: ناصر الدين الأسد، نظرات في لغة المصطلح وفي مضمونه، ص 49.
13. ينظر: المرجع السابق، ص 53.
14. ينظر: عبدالرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، ص 32، 89-90.
15. طه عبدالرحمن، ما بعد الأسرة وما بعد الأخلاق: انقلاب قيم الحداثة، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، ص 315.
16. ينظر: المرجع السابق، ص 315.
17. ينظر: محمد عبدالحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، مرجع سابق، ص 55. ونقلاً عن رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، وأأسسه، واستخداماته، ص 21-22، 24.
18. ينظر: رازموند ميتشل، وفلورنس مايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، ص 2.
19. ينظر: سوزان. م. جاس، ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ص 7.
20. ينظر: إبراهيم بن محمود حسين فلاتة، مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية: خيارات مقترحة، ص 1.
21. انظر Kristen Brustad, A Mahmoud I-Batal, Abbas Al-Tonsi, الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya، المقدمة، ص 3، p. xi.



المراجع العربية:

- بدوي، عبدالرحمن، الأخلاق النظرية، الطبعة الثانية، الكويت: وكالة المطبوعات، 1976م.
- جاسم. سوزان، وسليكر، لاري، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ترجمة ماجد الحمد، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م.
- الجلائد، ماجد زكي، تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة، 2010م.
- حسين، عقل محمود عطا، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2001م.
- حسين، محيي الدين أحمد، القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، 1981م.
- خليفة، عبداللطيف محمد، ارتقاء القيم: دراسة نفسية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992م.
- دسوقي، شارق أحمد، مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، 1983م، العدد السابع، ص 34، 9.
- دياب، فوزية، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1966م.
- زاهر، ضياء، القيم في العملية التربوية، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، 1984م.
- الزويبي، عبدالجليل والفنام، محمد أحمد، مناهج البحث في التربية، الجزء الأول، بغداد: مكتبة العاني، 1974م.
- الشعوان، عبدالرحمن، القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، مجلة جامعة الملك سعود، 1997م، المجلد التاسع، ص 151، 184.
- طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، وأسس، واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987م.
- عبد الحميد، محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، جدة: دار الشروق، 1983م.
- عبد الرحمن، طه، ما بعد الأسرة وما بعد الأخلاق: انقلاب قيم الحداثة، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، الدورة الرابعة، الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 2001م.
- عطوة، محمد أمين، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب- دراسة تحليلية، رسالة الخليج العربي، 1995م، العدد الرابع والخمسين، السنة الخامسة عشرة، ص 65-98.
- عفيفي، محمد الهادي، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1974م.
- إبراهيم بن محمود حسين، فلاته، مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ورشة تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام، الرياض، 22/ جمادى الثانية/ 1430هـ.
- قلادة، فؤاد، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة، 2005م.
- كنعان، أحمد علي، أدب الأطفال والقيم التربوية، دمشق: دار الفكر العربي، 1995م.
- اللقاني، أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب، 1981م.
- مؤلف مشترك، نظرات في لغة المصطلح وفي مضمونه، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 2002م.
- ميتشل، رازموند، ومايز، فلورنس، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى بن عودة الشربوي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2004م.

المراجع الإنجليزية:

- Brustad, K, Al-batal, M and Al-Tonsi, A
- Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya, U.S.A: University Press, 2007
- Brosh, Hezi, Proverbs in Arabic language class room, USA, International Journal of Humanities and social science, vol 3, no 5, March 2013
- Jane, W, Mahmoud, G, Hippocrene Book, mastering Arabic, New York: INC, 2009
- Peter, F.A, Elementary Modern Standard Arabic, New York: Cambridge University Press, 1999
- Seraj. Sami A, Attitudes of Teachers of Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching, Ph. D. thesis, USA: University of Kansas, 2010

تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

إعداد: د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي*

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، بحيث يتم ذلك من خلال: تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوروبيون في المستوى المبتدئ؛ (أ-1 إلى أ-1 ب)، ثم تحليل الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء الطلاب في هذه المواقف التواصلية، ثم مراعاة هذه المواقف والحاجات عند بناء هذا التصور المقترح؛ ليكون نموذجاً يُحتذى به عند تصميم البرامج التعليمية للطلاب الأوروبيين.

Abstract

The present paper aims at proposing a framework for teaching communicative Arabic in light of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This framework includes: identifying the communicative situations European students are exposed to at the beginning level (A1-a and A1-b), analysing the language needs student have in such situations, and considering these situations and needs when developing the framework which will be used as a model for Arabic learning programs specifically designed for European students.

مقدمة:

أشارت «الويكيبيديا» إلى أن اللغة العربية من أكثر اللغات انتشاراً في العالم، فهي يتحدث بها على نطاق واسع من الكرة الأرضية، فقد بلغ عدد المتحدثين بها ما يقارب (480) مليون نسمة، سواء أكان المتحدث بها لغة أولى، أم لغة ثانية، وهي بذلك تحتل المركز الرابع عالمياً من حيث عدد المتحدثين بها بعد اللغات الإنجليزية، وكل من الصينية، والهندية بلجاتهما المختلفة، ثم يأتي بعدها في المرتبة الخامسة اللغة الإسبانية، وفي المرتبة السادسة اللغة الروسية. (<http://ar.wikipedia.org/wiki>)؛ مما يدل على المكانة البارزة التي تحتلها اللغة العربية بين لغات العالم.

وقد شهدت الفترة الأخيرة إقبالا متزايدا على تعلم العربية من كل دول العالم بصفة عامة، ومن الأوروبيين بصفة خاصة، حيث يتوجه الدارسون من هذه الدول إلى البلاد العربية لدراسة اللغة العربية في بلادها الأصلية، فينتسبون إلى جامعاتها ومعاهدها المتخصصة في تعليم

* أستاذ مشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعليم اللغة العربية بالرياض.



اللغة العربية، كما أن بعض هذه الدول العربية تقدم منحاً لهؤلاء الدارسين ليتعلموا: مبادئ الدين الإسلامي، واللغة العربية في موطنهما الأصلي.

وقد أصبحت اللغة العربية تحتل مكانة مهمة لدى دول الاتحاد الأوروبي ومنظماتها، وذلك راجع إلى:

- كون اللغة العربية هي لغة دول الجوار والمحيط والشريك للاتحاد الأوروبي (الشراكة الأوروبية المتوسطية، والاتحاد من أجل المتوسط).
- كونها كذلك لغة يتحدث بها أكثر من ١٥ مليون أوروبي أو مقيم بأوروبا من ذوي الثقافة والأصول العربية، ويستعملها أكثر من ٢٥ مليون مسلم أوروبي لفهم الدين الإسلامي.
- يضاف إلى ذلك احتضان جامعات الاتحاد الأوروبي الآلاف من الطلبة الوافدين من الدول العربية.

كل ذلك جعل الكثير من دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات) تهتم -بِنِسَب وأشكال متفاوتة- باللغة العربية وبتدريسها لغة حية، إما بالجامعات أو المدارس الحكومية، مع الإشارة إلى إدماج الاتحاد الأوروبي تدريس اللغة العربية لغة حية ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (<http://www.voiceofarabic.net>) (<http://www.azilal-online.com>)

وانطلاقاً من هذا الإقبال على تعلم اللغة العربية على المستوى العالمي بصفة عامة، وعلى المستوى الأوروبي خاصة، فإنه ينبغي الاهتمام بإعداد مناهجها وتعليمها باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة، بحيث يكتسب متعلموها المهارات اللازمة التي تمكنهم من التواصل الجيد في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة؛ حيث إن هذه المواقف التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة تمكنهم من ممارسة اللغة العربية بكل مهاراتها وعناصرها، فهي بيئة خصبة لاكتساب وتعلم مهارات اللغة بصورة طبيعية وعفوية.

والطريقة التواصلية من الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها العربية، فهي تستند إلى فلسفة مؤداها أن الهدف من استخدام اللغة الأجنبية هو اكتساب المهارات التواصلية التي تمكن متعلم اللغة من استخدامها على نحو أفضل في المواقف اللغوية التواصلية المختلفة؛ فهي تهتم بإتاحة الفرصة لاكتساب اللغة وتعلمها من خلال مواقف حقيقية، يشعر فيها المتعلم بأهمية اللغة، وأنها تحقق له وظائف اجتماعية تواصلية يحتاج إليها.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل: دراسة (Swan, M. 1985, p. 87)، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقبة: 2006، ١٦)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 2009م، 26)، ودراسة (هان تشوغ، 2011م)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 241) أهمية الطريقة التواصلية أو المدخل التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة الاستفادة من تلك الطريقة أو هذا المدخل في: تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليمية على مستوى الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدم، وطرائق التدريس المستخدمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، مع مراعاة سياق اللغة الاجتماعي، وتقديم المهارات اللغوية بشكل متوازن في مواقف حقيقية تواصلية.

وقد أولى الإطار الأوروبي المشترك تعليم اللغة تواصلية عناية خاصة، فقد دعا إلى ضرورة مراعاة سياق الاستخدام اللغوي الذي يحدد شكل عملية التواصل باللغة، حيث يتم استخدام اللغة في سياق موقف محدد في مجال ما من مجالات الحياة، وفي إطار حياة اجتماعية منظمة، فاختيار المجالات التي يتم إعداد دارس اللغة للتعامل معها له عظيم الأثر على اختيار وتحديد: المواقف، والأهداف، والمهام، والموضوعات، والأنشطة، ونصوص المواد التعليمية؛ ولهذا فقد دعا الإطار الأوروبي - عند تعليم اللغات الأجنبية - إلى ضرورة مراعاة مواقف الاتصال اللغوي وحاجاته التي تبرز في المجالات الحياتية التي تتمثل في أربعة مجالات، هي: المجال الخاص- المجال العام- المجال الوظيفي- المجال التعليمي. (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008م، ص59)

وانطلاقاً من أهمية تعليم اللغة تواصلية، فإنه تبرز ضرورة تحليل الاحتياجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة؛ ومن ثم بناء وتصميم البرامج اللغوية التي تقدم لهم في ضوء هذه الاحتياجات اللغوية؛ ليشعر هؤلاء المتعلمون بأهمية هذه البرامج بالنسبة لهم؛ لأنها تلبي احتياجاتهم، وتساعدهم على الاتصال اللغوي الفعال في المواقف التي يتعرضون لها. (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 241)،

إن عملية تقدير الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي وتحديدتها تعد أساساً فعالاً لنجاح أي برنامج تعليمي وتطويره، حيث يشعر المتعلمون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة؛ مما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة للدارسين. (Kathleen Santpientro, www.airssforum.com)

ومن هنا فإن هذه الدراسة تُعنى بتحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوروبيون، ومن ثمّ تحليل الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في هذه المواقف، ثمّ وضع تصور مقترح لكيفية بناء وتصميم المناهج التعليمية في ضوء هذه المواقف والحاجات اللغوية.

الإحساس بالمشكلة:

أحس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1. الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة.
2. الخبرة الشخصية للباحث: حيث يعمل الباحث أستاذاً جامعياً في هذا الميدان.
3. الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:
 - أ. إجراء العديد من المقابلات الشخصية «غير المقننة» مع الطلاب الأوروبيين؛ لتعرف أهم الحاجات التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال المختلفة التي يتعرضون لها.
 - ب. ملاحظة «غير مقننة» لعينات من هؤلاء الطلاب في بعض مواقف الاتصال اللغوي.



ج. مراجعة مبدئية لبعض السلاسل التعليمية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عما يلي:

١. قصور مبدئي في مهارات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب، وكان من أسباب ذلك عدم مراعاة البرامج اللغوية التي درسوها للحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.
٢. مراعاة كثير من كتب تعليم اللغة العربية لمواقف الاتصال اللغوي إلا أن كثيراً من الحوارات المضمّنة في هذه المواقف كانت مصنوعة من قِبَلِ المؤلفين، ولم تلبِ الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية ومستخدموها بشكل جيد.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الرئيسة التالية:

١. ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تُقدّم لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين؟
٢. ما أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة؟
٣. ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟

إجراءات الدراسة:

١. إعداد استبانة بمواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين.
 ٢. إعداد استبانة للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وقد تم تحليل الحاجات اللغوية في هذه المواقف التواصلية إلى ثلاث فئات، هي:
 - الحاجات التواصلية.
 - الحاجات القواعدية «الوظائف النحوية».
 - الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية».
- ثم عرضت الاستبانتان في صورتها المبدئية على المحكّمين؛ لتعديلهما وتطويرهما في ضوء آرائهم ومقترحاتهم؛ ومن ثمّ فقد تمّ التوصل إلى الشكل النهائي لهاتين الاستبانتين.
٣. إعداد تصور مقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

حدود البحث:

1. حدود مكانية: تم تطبيق البحث الحالي على متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين دون غيرهم من أبناء الدول الأخرى على موقع سيرفاي مونكي survey monkey دون غيره من المواقع الأخرى، مثل: الفيس بوك، أو تويتر مثلاً؛ وذلك لأن موقع سيرفاي مونكي يمكّن الباحث من التحكم في نوعية وجنسية من يجب عن الاستبانة، وذلك من خلال إرسال دعوات إلكترونية خاصة لأشخاص أو طلاب معينين يجيبون عنها من خلال الرابط الإلكتروني الذي يرسله الباحث لهم في دعوته، بخلاف الفيس بوك أو تويتر فهذه مواقع مفتوحة، ولا يمكن التحكم في جنسية من يجيبون عن هذه الاستبانة، وذلك لأن البحث الحالي يركز على الطلاب الأوروبيين فقط.
2. حدود زمانية: تم تطبيق الاستبانة الإلكترونية على موقع سيرفاي مونكي لمدة شهر، ولم تقبل أي استجابات جاءت بعد ذلك.
3. حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على:
 - أ. أهم المواقف والحاجات اللغوية التواصلية التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تقدم للطلاب الأوروبيين، وسوف يتم حساب درجة الأهمية كما يلي:
 - المواقف والحاجات عالية الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (65: 100).
 - المواقف والحاجات متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (35: 64).
 - المواقف والحاجات ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (صفر: 34).
 - وقد ركّز الباحث في استبانة الحاجات اللغوية على الحاجات عالية الأهمية، ومتوسطة الأهمية فقط، دون غيرها من الحاجات ضعيفة الأهمية.
 - ب. يقتصر التصور المقترح على وضعه دون تطبيقه؛ حتى لا يتشتت البحث، ويتسم بالعمق والتركيز، مع إمكانية تطبيقه في بحث لاحق بإذن الله.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تحديد المواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الأوروبيين، ثم تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف، وذلك من خلال استخدام أداتين رئيسيتين، وهما: استبانة المواقف التواصلية، واستبانة الحاجات اللغوية؛ وذلك بهدف تضمين تلك المواقف والحاجات اللغوية بعد ذلك في المناهج التي تُقدّم للطلاب الأوروبيين.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في: متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين من الراشدين، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما عينة البحث فهي: عينة عشوائية من الطلاب الأوروبيين، وعينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي بعض المدارس الدولية الذين لديهم قسم



لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقد فضل الباحث هذه الطريقة في اختيار العينة؛ لضمان التمثيل الجيد لمجتمع الدراسة؛ وقد عالج الباحث مشكلة ضعف بعض طلاب عينة الدراسة في فهم اللغة العربية بأن قام بترجمة الاستبانة التي طُبقت عليهم إلى لغات متعددة، وهي: الإنجليزية، والإيطالية، والألمانية، والروسية، والبوسنية؛ بحيث تتسع فرصة إجابة العديد من الطلاب الأوروبيين عن تلك الاستبانة.

أهمية البحث:

يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

1. متعلمي اللغة العربية الأوروبيين: حيث تلبى الدراسة الحالية حاجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية؛ مما يزيد رغبتهم في تعلم اللغة العربية، والتدريب على إتقان مهاراتها، خاصة وأن تعلم اللغة تواصلية يزيد من إقبال الدارسين على تعلم اللغة.
2. معلمي اللغة العربية: حيث تساعدهم في تعريفهم بالمواقف والحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب الأوروبيون؛ ليراعوها عند تدريسهم لهؤلاء الطلاب؛ لئلا يكون تدريسهم للطلاب بعيداً عن احتياجاتهم اللغوية؛ مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.
3. معدي البرامج التعليمية: حيث تمددهم بالحاجات اللغوية (الحاجات التواصلية- الوظائف النحوية- المفردات والتعبيرات اللغوية) المتضمنة في المواقف اللغوية التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الأوروبيين؛ مما يساعدهم على مراعاة ذلك عند إعداد البرامج والمواد التعليمية الخاصة بهؤلاء الطلاب.
4. المدرسين ومعدي الحقائق التدريبية: حيث تعرفهم بالحاجات اللغوية التواصلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الأوروبيين؛ مما يساعدهم على تصميم المناشط التدريبية في ضوء تلك الحاجات، كما أنها تحدد للمدرسين المواقف اللغوية التواصلية التي ينبغي تدريب الطلاب على اكتساب مهارات التواصل الجيد فيها.
5. الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية تواصلية للطلاب الأوروبيين.

مصطلحات الدراسة:

تعلم اللغة تواصلية: يعرفه «جالواي Galloway» بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) للطلاب، وإنما يدربونهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم؛ ومن ثمّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة. (Galloway, 1993)

ويعرفه «رشدي طعيمة» بأنه: خليط (يطلق عليه Podge - Hodge) من إستراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. (رشدي طعيمة، 2004م، 169-170)

ويعرفه الباحث بأنه: العملية التي يتم فيها اكتساب وتعلم مهارات اللغة: «استماع- تحدث- قراءة- كتابة»، وعناصرها: «أصوات- مفردات- وظائف نحوية وصرفية- دلالة»، وذلك من خلال تعريض الطلاب الأوروبيين لمواقف حقيقية تواصلية تبرز فيها حاجات لغوية معينة، بحيث يتم تدريب الطلاب على بعض المهارات التي تساعد على إشباع تلك الحاجات اللغوية لديهم من خلال الممارسة الحقيقية للغة في هذه المواقف التواصلية.

مواقف الاتصال اللغوي: يعرفها «هداية إبراهيم» بأنها: تلك الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الدارس الأجنبي في تعاملاته اليومية، والتي يحتاج فيها إلى استعمال اللغة العربية؛ مما يُبرز حاجات لغوية معينة يحتاج إليها هذا الدارس للتواصل الجيد مع الآخرين. (هداية هداية إبراهيم، 2009م، 33)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: المواقف التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في المستوى المبتدئ، والتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة العربية؛ مما يُبرز حاجات لغوية معينة لديهم، والتي ينبغي تضمينها في المناهج المقدمة لهم؛ بغرض تدريبهم على التواصل اللغوي الجيد في هذه المواقف.

الحاجات اللغوية: يعرفها «هداية إبراهيم» بأنها: أوجه العوز والقصور اللغوي الناتج عن الفجوة بين: ما يمكن أن يكتسبه متعلمو اللغة من مهارات لغوية، وما يُقدّم لهم من برامج تعليمية أو تدريبية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم واكتساب مهارات لغوية معينة؛ لسد هذا العوز والقصور. (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 246)،

ويعرفها «رشدي طعيمة» بأنها: البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً داخلياً، ورغبة في تعلم لغة معينة. (رشدي طعيمة، 2003م، ص6)، وتبني الدراسة الحالية التعريف الأول؛ لمناسبتها لأهدافها.

الحاجات التواصلية: يقصد بها في هذا البحث: أوجه العوز والقصور التي تبرز لدى متعلم اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في أثناء تعرضهم لمواقف الاتصال اللغوي المختلفة؛ مما يترتب عليه ضعف قدرة هؤلاء المتعلمين على الاتصال اللغوي الفعال في هذه المواقف اللغوية التواصلية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى اكتساب وتعلم مهارات معينة تساعدهم على سد هذا العوز والقصور، وتتمثل تلك الحاجات في التعبيرات والصياغات اللغوية التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي؛ بحيث يؤدي مجموعها إلى اكتمال مضمون التواصل في الموقف اللغوي.

الحاجات القواعدية «الوظائف النحوية»: يقصد بها في هذه الدراسة: تلك الوظائف النحوية والصرفية الأكثر بروزاً في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين، والتي يساعد إتقانها وتوظيفها في هذه المواقف على ضبط شكل الأداء اللغوي وتماسكه في هذه المواقف التواصلية.

فموقف مثل (الحَكَي) تبرز فيه «كان وأخواتها، والفعل الماضي» كوظيفتين نحويتين



في هذا الموقف التواصل، وموقف مثل (الوصف) تبرز فيه «الصفة، والحال» كوظيفتين نحويتين في هذا الموقف، وموقف مثل (كتابة الطَّلَبَات للمديرين وأصحاب المنازل الرفيعة) يبرز «البدل» كوظيفة نحوية في هذا الموقف، وموقف مثل (التعليق على مباراة) يبرز «الفعل المضارع كوظيفة نحوية في هذا الموقف...وهكذا.

الحاجات المعجمية «المفردات اللغوية»: يقصد بها في الدراسة الحالية: تلك المفردات المعجمية التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تتكون منها الجمل والتعابير اللغوية التي يتم إسقاطها على الصور الذهنية التي يريد أطراف الموقف التواصل التعبير عنها؛ بحيث تشكل وتتكلل كل مجموعة من هذه المفردات للتعبير عن حاجات تواصلية جزئية «جملة أو تعبير داخل السياق التواصل الكلي.

الإطار النظري:

ويتم فيه تناول المحاور التالية بشيء من التفصيل فيما يلي:

** مفهوم تعلم اللغة تواصلياً:

يعرف « جالوي » تعلم اللغة تواصلياً بأنه: طريقة تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، يوجّه فيها المعلمون طلابهم نحو توظيف مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم، حتى يتمكنوا من التواصل في المواقف المختلفة. (Galloway 1993)

ويرى « هداية إبراهيم » أن المدخل التواصل هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغة من خلال مواقف حقيقية، يمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته؛ مما يمكن الدارس من ممارسة المهارات اللغوية بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة. (هداية إبراهيم، 2012: ص30)

ويحدد « لي » ملامح تعلم اللغة تواصلياً في:

- التركيز على الوظيفة التواصلية للغة.
- التركيز على المعنى والمهام التواصلية بدلا من التركيز على اللغة في حد ذاتها.
- جعل المهام اللغوية ذات صلة بالفئة المستهدفة من المتعلمين من خلال تحليل حقيقي وواقعي للموقف اللغوي التواصل.
- استخدام المواد الأصلية؛ لإيجاد بيئة لغوية حقيقية.
- استخدام الأنشطة: الجماعية، والفردية.
- محاولة خلق جو لغوي هادئ وآمن. (<http://www.geocities.jp/akiramochida33/>) (eapclt.html)

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث تحديد مفهوم تعلم اللغة الثانية تواصلياً بأنه: هو ذلك المدخل الذي يساعد متعلم اللغة الثانية على تحقيق الوظائف الاجتماعية للغة، وذلك من خلال تحليل الحاجات والمهام اللغوية المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض

لها هذا المتعلم؛ بغية تصميم: أنشطة لغوية، ومواد تعليمية، وطرائق تدريسية، وأساليب تقويمية تساعد متعلم اللغة على التواصل الجيد في هذه المواقف اللغوية التواصلية، وذلك من خلال الممارسة الفعلية والحقيقية للغة في هذه المواقف.

**** أسس تعلم اللغة تواصلية وخصائصه:**

يتسم تعلم اللغة اتصاليا بعدة خصائص، هي:

1. التعلم ذو المعنى: حيث يتيح تعلم اللغة تواصلية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية فرص التعلم في مواقف اتصال حقيقية، فلا تقدم المادة التعليمية مبتورة عن واقع المتعلمين، وإنما تشتق من مواقف حقيقية تواصلية يتعرضون لها ويمكن توظيف ما تعلموه فيها؛ ولهذا يتم الاستعانة بمواد أصلية من البيئة التي يعيش فيها المتعلمون، وحتى عند تصميم تدريبات الأنماط -التي يقل فيها الجانب التواصلية- يراعى أن تشكل هذه التدريبات وظيفة لغوية يحتاجها المتعلمون، ويتعرضون لاستخدامها، شريطة أن تنبع أمثلتها من هذه المواقف الحقيقية التي يتعرضون لها بحيث يخدم هذا النوع من التدريبات الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة الثانية.
2. تعليم اللغة لا التعليم عن اللغة: فليس المهم في تعليم اللغة معرفة قواعدها، وخصائصها، وأنماطها، وإنما المهم هو تدريب متعلمي اللغة على كيفية استخدامها والتواصل بها في مواقف حقيقية، فتعلم اللغة تواصلية يزيد من قدرة متعلمي اللغة الثانية على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المكتسب على عدد غير محدود من المواقف الاجتماعية التواصلية الأخرى.
3. تعليم القواعد كوظائف نحوية وليس كقواعد نحوية: وهذا يعني أن النحو لا يدرس لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلية، كما أن الموقف التواصلية هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعد مسبقا ثم يُؤلف أو يُختار لها مواقف تتضمنها- كما هو الحال في المناهج التقليدية، ولكن الموقف التواصلية الذي يُراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزاما في هذا الموقف وتكون أكثر بروزا فيه. (هداية هداية إبراهيم، 2008، ص184)
- فموقف مثل (التحدث عن بلدي التي نشأت فيها) تبرز فيه وظيفة نحوية مهمة، وهي: إسناد الاسم لياء المتكلم- الجملة الاسمية، وموقف مثل (حوار بين: شخص، وموظف في المطار أو في أي مؤسسة حكومية)، يحتاج لوظيفة نحوية أخرى ثلاثية، ألا وهي الاستفهام... وهكذا.
4. النمو الشامل والمتكامل لمهارات اللغة: إن تعلم اللغة تواصلية يعلم اللغة كوحدة واحدة دون فصل تعسفي بين مهارات اللغة: (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، ودون الالتزام الصارم بترتيب معين لهذه المهارات، فالذي يحدد بروز وغلبة بعض هذه المهارات على غيرها هو طبيعة الموقف التواصلية، فموقف مثل (كتابة تقرير أو



تعليق) تبرز فيه مهارة الكتابة عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى، وموقف مثل (اتخاذ قرار فيما يعرض عليه) تبرز فيه مهارة الاستماع أكثر من غيرها من المهارات الأخرى... وهكذا.

5. بروز دور متعلم اللغة وانحسار دور المعلم: يحدد «لارسون وفريمان, Larsen-Freeman, D.» أدوار الطالب والمعلم في التدريس التواصلي، بضرورة مراقبة المعلم لأداء الطالب خلال تفاعله مع المواقف التواصلية التي يوفرها، بحيث يصبح المعلم لفترة طويلة خلال عملية التدريس: مرشداً، وموجهاً، وداعماً للمواقف التعليمية، وأن يخطو خطوة إلى الوراء بحيث لا يكون دوره بارزاً في الموقف التعليمي، بينما يتبدل الحال مع متعلم اللغة؛ فيجب أن يكون نشطاً وإيجابياً، وأكثر تفاعلاً مع المواقف التعليمية التي تتطلب حراكاً اجتماعياً، وأن يتحدث لفترات طويلة، بحيث يكون الفصل الدراسي مسرحاً لممارسة الأنشطة التواصلية، فالطلاب قد يتركون مقاعدكم لقيامهم بإكمال مهمة تواصلية محددة، وبسبب زيادة مسؤولية المشاركة من قِبل الطلاب، يمكنهم اكتساب الثقة عند تفاعلهم في المواقف التعليمية بالشكل الذي يصبحون من خلاله أكثر مسؤولية من المعلم. (Larsen-Freeman, D., 1986, p.45)

6. التفاعل وزيادة الدخول اللغوي: يوفر تعلم اللغة تواصلية بيئية تعليمية تعلمية مناسبة؛ بحيث يستطيع متعلمو اللغة التفاعل اللغوي مع أطراف الموقف التواصلي في صورة طبعية تضاهي الواقع الذي يتعرض له الطلاب، فما يحدث من نقاش وحوار يكون لدى هؤلاء المتعلمين محصولاً لغوياً وذخيرة لغوية تعينهم على التواصل الجيد، وتلبية احتياجاتهم اللغوية الفعلية في هذه المواقف.

7. الممارسة الفعلية للغة: فالخبرات التي يكتسبها المتعلم عن طريق الممارسة أكثر ثباتاً عن التي يكتسبها عن طريق القراءة والتلقين، وقد ذكر «ثورندايك» عدداً من قوانين التعلم التي يمكن الاستفادة منها، ومن ذلك قانون «التمرين أو الاستعمال»، ويقصد به أن الارتباط بين: المثير، والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال والممارسة، وبالتالي كلما زادت مرات التمرين والممارسة قوي هذا الارتباط وساعد على ظهور الاستجابة نفسها، ويوفر تعلم اللغة تواصلية بيئية خصبة لممارسة اللغة بمهاراتها المختلفة، حيث يمارس متعلمو اللغة الثانية اللغة بمهاراتها المختلفة: استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة بصورة متكاملة ومتداخلة حسب متطلبات الموقف التواصلي؛ مما يساعد على اكتساب اللغة وتعلمها بصورة أكثر ثباتاً وإتقاناً نتيجة للممارسة الفعلية للغة. (<http://alpanafsaj.net/vb/archive/index.php/t-8059.html>) (عادل فاضل علي، 2006م <http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf>)

8. توفير بيئة خصبة لـ: اكتساب اللغة وتعلمها: فقد فسّر «كراشن» تعلم اللغة وإجادتها بصفة عامة في ضوء نظامين، هما:

الأول- النظام المكتسب Acquired System: ويتشكل من قدرات خاصة، بالإضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللغة المتعلمة بدون تخطيط صارم لحدوث هذا الاكتساب.

الثاني- النظام المتعلّم Learned System: ويتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو شعوري مدرك، وهو يراقب النظام المكتسب. (Krachen: 1982 في: عقلة الصمادي، فواز العبد، 1996، ص14) ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الوقت اللازم لممارسة واستخدام اللغة، والعناية بمعرفة مهاراتها وقواعدها المختلفة. (5-Williams: 1990: pp.4).

وفي ظل تعلم اللغة تواصلها، فإن الفرصة تُتاح لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشرة، وطبيعية، وغير مخطّط لها بصورة كاملة لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها بصورة لا شعورية وغير مباشرة (اكتساب اللغة)، كما أن تعلم اللغة تواصلها - رغم إتاحتها فرصة للارتجال- إلا أنه يخطط جيداً لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصل، كما يقدم تدريبات وأنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدفة، وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه من مهارات (تعلم اللغة)، فهو يجمع بين: اكتساب اللغة بصورة عفوية غير مخطّط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطّط لها، ولا تناقض بين: هذا، وذلك؛ فهناك بعض مناشط الاتصال اللغوي تكون عفوية ويسمح فيها بمساحة كبيرة للارتجال، كما توجد مناشط لغوية أخرى محكمة ومضبوطة ومخطّط لها جيداً.

**** خطوات وإجراءات تعلم اللغة تواصلها:**

يمكن تحديد بعض الخطوات والإجراءات لتعليم اللغة تواصلها فيما يلي:

- تحديد المواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها متعلم اللغة في حياته.
- تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف: (حاجات تواصلية- وظائف نحوية).
- تحليل الحاجات اللغوية إلى مهام لغوية تواصلية صفري يحتاج متعلم اللغة إلى إتقانها؛ للتواصل الجيد في هذه المواقف التواصلية.
- تصميم الأنشطة والمواد التعليمية في ضوء المهام التواصلية التي انبثقت من الحاجات والمواقف التواصلية.
- استخدام الطريقة التواصلية في التدريس، والتي تتيح للمتعلم فرص ممارسة اللغة العربية بصورة طبيعية، فيها مساحة من الحرية، مع عدم الصرامة في التخطيط للموقف اللغوي التعليمي؛ مما يعني إتاحة مساحة من الارتجال في الموقف اللغوي التواصل.
- إتاحة الفرصة لمتعلم اللغة لمحاكاة الموقف اللغوي الحقيقي الواقعي، مع ممارسة أنشطة حقيقية تواصلية، تيسر للمتعلم اكتساب وتعلم اللغة، مثل: الدراما- الحوارات- المواقف التمثيلية- النمذجة- المسابقات اللغوية- الألعاب اللغوية.
- تدريب الطلاب على التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، مثل: الطلب، والترجي، والاعتذار والوصف، والتقرير، والتعارف، وقضاء الحوائج...إلخ.



- تدريس الوظيفة النحوية المتضمنة والأكثر بروزاً في الموقف التواصلية على أنها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لـ: التواصل اللغوي الجيد في هذا الموقف، وتوصيل مضمون الرسالة التواصلية بشكل واضح ومفهوم يؤدي الوظيفة الاجتماعية للغة في هذا الموقف التواصلية (النحو وسيلة وليس غاية).
- تقديم التغذية الراجعة من قِبَل المعلم؛ لتعديل السلوك اللغوي للطلاب، وذلك من خلال الموقف اللغوي الممارس.
- اعتماد التقويم الأصيل: (سجلات الأداء «بورتيفوليو»، ملاحظات تفصيلية، مقابلات، اختبارات مواقف، مقاييس أداء لغوي... إلخ).
- تعميم ما اكتسبه الطلاب أو تعلمه في هذا الموقف التواصلية، إلى مواقف لغوية تواصلية أخرى مشابهة للموقف الأصلي المتعلم.

** الإطار الأوروبي المشترك وتوصيف المستويات المرجعية لتعليم اللغات:

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)) هو دليل يستخدم في وصف إنجازات المتعلمين من اللغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا، وبشكل متزايد في بلدان أخرى (على سبيل المثال: كولومبيا والفلبين)، وضعه مجلس أوروبا باعتباره جزءاً رئيساً من مشروع «تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية» بين عامي 1989م- 1996م، وهدفه الرئيس هو توفير وسيلة للتعليم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر 2001م باستخدام الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. (<http://en.wikipedia.org/wiki/>)

وقد حدد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الأجنبية المستويات المرجعية أو المعايير الخاصة بكل مستوى من مستويات تعلم اللغات الأجنبية، والتي يمكن مراعاتها في كل جوانب المنظومة التعليمية لتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية بصفة خاصة؛ حيث يمكن الاستفادة منها في: إعداد المناهج الدراسية، وتصميم الأنشطة اللغوية، ووضع اختبارات الكفاءة اللغوية، واختيار أساليب التدريس، وانتقاء الوسائل التعليمية الملائمة.

وقد قسم الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات المستويات المرجعية إلى ثلاثة أقسام واسعة، والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات، والشكل التالي يوضح هذه الأقسام:

المستويات المرجعية العامة

Proficient User الاستخدام المتقن للغة		Independent User الاستخدام الذاتي للغة		Basic User الاستخدام الأولي للغة	
c2 التمكن Mastery	c1 المهارة العملية الفعالة Effective Operational Proficiency	B2 فوق المتوسط Vantage	B1 متوسط Threshold	A2 ابتدائي متقدم Waystage	A1 مبتدئ Breakthrough

شكل رقم (1): تصنيف المستويات المرجعية العامة في الإطار الأوروبي

وقد تم تحديد المعايير الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات العامة، والجدول التالي يحددها فيما يلي:

جدول رقم (1): توصيف معايير المستويات المرجعية العامة

المستوى الرئيس	اسم مجموعة المستوى	المستوى الفرعي	اسم المستوى الفرعي	توصيف معايير المستويات المرجعية
A	متحدث أساسي أو الاستخدام الأولي	A1	مبتدئ	يمكنه فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة. يمكنه أن يعرف عن نفسه وعن الآخرين، ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التفاصيل الشخصية، مثل: أين يعيش الناس؟، ومن يعرفهم من الناس؟، وما الأشياء التي يملكه؟. يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء، وبشكل واضح، وعلى استعداد للمساعدة.
		A2	ابتدائي متقدم	يمكنه فهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). يمكنه التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهم بسيط ومباشر للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. يمكن أن يصف عبارات بسيطة شخصيته، والبيئة المحيطة به، ومسائل في مجالات الحاجة الفورية.
B	متحدث طليق أو الاستخدام الذاتي	B1	متوسط	يمكنه فهم النقاط الرئيسية للمسائل المألوفة بشكل واضح مثل العمل والترفيه والمدرسة... إلخ. يمكنه التعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة تتحدث اللغة نفسها. يمكنه أن يكتب نصاً بسيطاً بخصوص المواضيع المألوفة أو الشخصية. يمكنه أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والأمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.
		B2	فوق المتوسط	يمكنه فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أم مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التخصص. يمكنه أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقة التي تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين محتملاً جداً دون إجهاد لأي من الطرفين. يمكنه أن ينتج نصوصاً مفصلة واضحة تعبر عن مجموعة واسعة من المواضيع، ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة، وإعطاء مزايا وعيوب مختلف الجوانب.



المستوى الرئيس	اسم مجموعة المستوى	المستوى الفرعي	اسم المستوى الفرعي	توصيف معايير المستويات المرجعية
C	متحدث مختص أو الاستخدام المتقن	C1	كفاءة عملية فعالة	يمكنه أن يفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة ويلاحظ المعنى الضمني. يمكنه التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون بحث واضح عن كثير من العبارات. يمكنه استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. يمكنه أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة عن الموضوعات المعقدة، والتي تبين أنماط استخدام الأساليب التنظيمية والوصلات والتراكيب المتماسكة.
		C2	التمكن	يمكنه أن يفهم بسهولة كل شيء تقريباً يسمعه أو يقرأ. يمكنه تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة، و يناقش ويقدم بشكل متماسك. يمكنه التعبير عن نفسه تلقائياً، وبالتحديد بطلاقة جداً، مع تمييز التفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

((http://ar.wikipedia.org/wiki/الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008م، ص37)

ويمكن استفادة البحث الحالي من هذا التوصيف لمعايير المستويات المرجعية العامة؛ حيث يهتم البحث الحالي بتحليل مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوروبيين، ثم وضع تصور مقترح لمنهج اللغة العربية الذي ينبغي تقديمه للطلاب الأوروبيين في المستوى المبتدئ في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات؛ فتحديد هذه المعايير والمستويات المرجعية للمستويات يساعد البحث الحالي في: تحديد الأهداف المنشودة، وانتقاء المحتوى اللغوي والثقافي، واختيار طرائق التدريس المناسبة، وتصميم الأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم في التصور المقترح الذي تضعه الدراسة الحالية؛ والذي يمكن الانطلاق منه والاهتداء به مستقبلاً في إعداد برامج ومناهج تعليمية خاصة بهؤلاء الطلاب الأوروبيين في ضوء الإطار الأوروبي المشترك للغات.

** الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتعليم اللغة تواصلية:

يشكل الإطار المرجعي الأوروبي للغات الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات، والكتب والمواد التعليمية... إلخ، حيث يصف بشكل شامل، ما يتعين على الدارسين فعله ودراسته؛ لكي يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية، كذلك يصف ماهية المعارف والمهارات التي يجب على الدارسين اكتسابها وتنميتها؛ لكي يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالي جيد في ضوء السياق الحضاري الذي توصلت فيه اللغة، كما يحدد مستويات الكفاءة اللغوية؛ لقياس مستوى التقدم اللغوي للدارسين في مستوياتهم التعليمية المختلفة. (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008م، ص14).

ويهدف الإطار الأوروبي إلى تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظراً للاختلافات القائمة بين نظم التعليم في أوروبا، وتعوّق الاتصال فيما بين الأوروبيين؛ حيث يقدم الأدوات المطلوبة للمسؤولين في قطاع التعليم، ولمؤلفي الكتب التعليمية، والقائمين بالتدريس، والمدرّبين، وواضعي الامتحانات... إلخ، ممن يرغبون في إعادة النظر في أنشطتهم لإعادة تصنيف

مجهوداتهم وتنسيقها، والتأكد من أنهم يوفون باحتياجات الدارسين الفعلية التي هم منوطون بها. (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008م، ص 14)

ومما سبق يتضح مدى اهتمام الإطار الأوروبي بتعليم اللغة تواصلية، سواء أكان ذلك على مستوى الأهداف، أم المحتوى التعليمي، أم الطرائق التدريسية، أم الأنشطة والوسائل، أم أساليب التقويم؛ ولهذا فإن معظم الجامعات، والمعاهد، والمراكز، والمؤسسات المهمة بتعليم اللغات في أوروبا بدأت تستعين في عملها بالمواصفات التي يقدمها هذا الإطار المرجعي. ومن هنا يرى «مصطفى رسلان» ضرورة تحديد أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعمل المصروفة اللغوية المستهدف إكسابها للدارسين في صورة مجالات، ثم تترجم هذه المجالات إلى معايير، ومن تلك المعايير تُستقى المؤشرات السلوكية، بداية من الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إلى التراكيب النحوية، والأساليب البلاغية، كما يتم تحديد المحتوى الثقافي المراد تقديمه في البرنامج، والتركيز على ملامح الثقافة التي تميز أهل اللغة العربية، والتي تحترم عقلية الدارس غير العربي. (مصطفى رسلان: 2013، ص 18).

ويقترح «فان برين وكاندلين» عدة معايير لاختيار وتنظيم المادة التعليمية، وتدرسيها وفق الطريقة التواصلية، وهي:

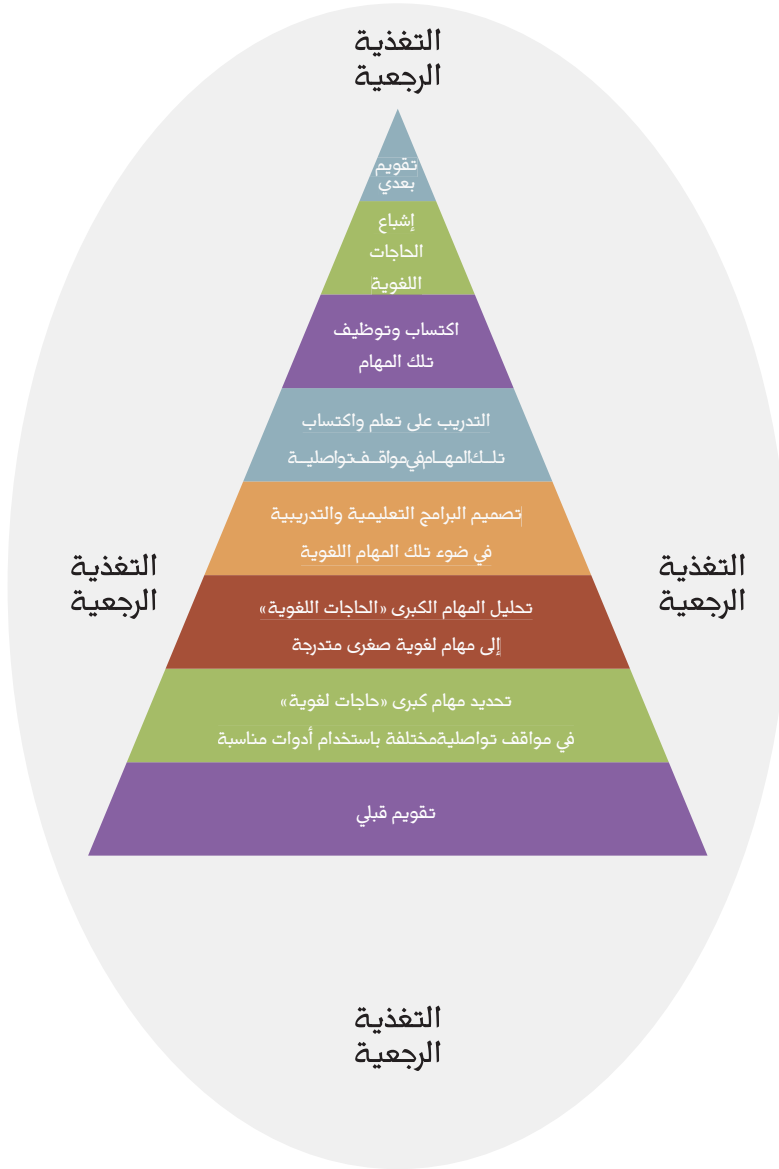
1. تقسيم جوانب التعلم إلى نشاطات وليس في صورة وحدات لغوية، والتركيز على النواحي المعرفية الوجدانية المهمة للمتعلم.
2. استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.
3. عرض المادة التعليمية بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية؛ حتى يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة، وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.
4. قيام عملية التدريس على أساس تفاوضي بين متعلم وآخر، أو بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والمادة التعليمية.
5. تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: (توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل الأفكار، والتعبير عن المشاعر والذكريات... إلخ).
6. الاهتمام بالمواقف اللغوية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب في استخدام اللغة الأجنبية، كي يتعلم، أو يسهم في شيء من عنده باستخدام اللغة. (نايف خرما، وعلي حجاج، 1988م، ص 71-172).

وقد اهتم الإطار الأوروبي المرجعي بوضع تصور وآلية لتحليل مواقف الاتصال اللغوي؛ بهدف تيسير عملية إعداد المواد اللغوية والتعليمية في ضوء هذا التصور التحليلي، والذي يتمثل في الخطوات التالية:



١. تحديد المجالات العامة التي تبرز فيها مواقف الاتصال اللغوي: وقد تمثلت هذه المجالات في أربعة مجالات، هي: (المجال الخاص، والعام، والوظيفي، والتعليمي).
 ٢. تحديد الأماكن التي يمكن بروزها في الموقف التواصل، مثل: المكاتب- المصانع- المدارس- البيت- السوق- المستشفى...إلخ.
 ٣. تحديد المؤسسات التي تحتضن الموقف التواصل، مثل: الشركات- المصانع- الجامعات- الوزارات...إلخ.
 ٤. تحديد الأشخاص الذين يركون الموقف التواصل، مثل: الباعة- العملاء- الأصدقاء- أفراد الأسرة- العمال- موظفي الجوازات... إلخ.
 ٥. تحديد الأشياء التي تظهر في زوايا الموقف التواصل، مثل: البضائع- الأثاث- جوازات السفر- الحقائب- النباتات- الحيوانات...إلخ.
 ٦. تحديد الأحداث التي توجه الموقف التواصل، مثل: الأعياد- الزيارات- المقابلات- الاجتماعات- الرحلات- السفر- الحوارات...إلخ.
 ٧. تحديد الأفعال التي يستلزمها الموقف التواصل، مثل: التسوق- القراءة- الترفيه- الشعائر الدينية- المحاضرات...إلخ.
 ٨. اختيار النصوص التي يبرز الموقف التواصل من خلالها، مثل: الجرائد والمجلات- البرامج الإعلامية- النصوص المسجلة- اللافتات- الإعلانات- التقارير والأخبار- النشرات- الكتب والمراجع- الخطب- الحوارات- الخطابات والمراسلات...إلخ.
- ويمكن الاستفادة البحث الحالي من النموذج الهرمي الذي وضعه (هداية هداية إبراهيم، 2012م، ص 257:255) والذي قام بإعداده وتصميمه، بحيث يراعي: تحديد مواقف الاتصال اللغوي، وتحليل المتطلبات القبلية للمتعلم، والتدرج الهرمي المتمثل في تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، والتي يتم مراعاتها عند تصميم المواد التعليمية التي تُقدّم للمتعلمين بعد ذلك.

**** النموذج الهرمي لتحليل الحاجات والمهام اللغوية التواصلية وتصميم المواد التعليمية:**
يمكن عرض خطوات هذا النموذج الهرمي من خلال الشكل التالي:



شكل (1): النموذج الهرمي لتحليل الحاجات والمهام اللغوية التواصلية وتصميم المواد التعليمية



يتكون هذا النموذج الذي أعده الباحث من ثماني خطوات تتدرج هرمياً كما يلي:

أ. تقويم قبلي للوقوف على الحاجات اللغوية للمتعلمين: فعدم التحديد القبلي للحاجات الفعلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة في بعض البرامج اللغوية؛ يجعل تلك البرامج قليلة الفائدة للمتعلمين؛ وذلك لابتعادها عن احتياجاتهم الفعلية، وعدم تلبيتها لما يريده المتعلمون ويحتاجون إليه فعلاً في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

ب. تحديد الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي باستخدام أدوات مناسبة، مثل: الاستبانة - الملاحظة - المقابلة الشخصية - دراسة الحالة - السجلات - المذكرات الشخصية - الدراسات المسحية...إلخ.

والفرق بين هذه الخطوة وما قبلها هو أن الخطوة الأولى تكمن في مجرد الوصول لتصور عام حول مستوى الطلاب، وبيان ما إذا هم يعانون من نقص في حاجاتهم اللغوية أم لا؟ وما أبرز هذه الحاجات؟ وبمجرد الوصول إلى هذا التصور العام في الخطوة الأولى؛ يوصلنا هذا بدوره إلى الخطوة الثانية، والتي تتمثل في التحليل العلمي والدقيق والتفصيلي للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في مواقف الاتصال اللغوي، وذلك باستخدام أدوات علمية متعددة، تحدد هذه الحاجات بشكل علمي مفصّل.

ج. تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى: فإذا تم التدريب على تعلم تلك المهام اللغوية الصغرى واكتسابها، تحقق إشباع تلك الحاجات اللغوية لدى المتعلمين، فموقف مثل (عرض مشروع تعليمي أنجزه الطلاب) يتطلب المهام التالية:

- ذكر نبذة مختصرة عن المشروع.
- بيان أسباب اختيار هذا المشروع.
- تحليل أدوار فريق العمل، لبيان الجهود التي بذلت في هذا المشروع.
- عرض أهم الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذا المشروع.
- عرض أهم نتائج هذا المشروع، وإمكانية الاستفادة منه.
- د. تصميم البرامج والمواد التعليمية والتدريبية في ضوء الحاجات والمهام اللغوية؛ وبذلك تلبي المواد التعليمية المتضمنة في هذه البرامج حاجات فعلية للمتعلمين.
- هـ. التدريب على تعلم المهام اللغوية واكتسابها في مواقف تواصلية، وذلك من خلال تدريبات تواصلية؛ تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات التي تلبي لديهم تلك الحاجات.
- و. اكتساب المهام وتوظيفها في مواقف الاتصال اللغوي؛ حتى يتم تثبيتها لدى المتعلمين، وذلك من خلال استثمارها وتوظيفها في مواقف تواصلية جديدة.
- ز. إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة، وذلك من خلال تمكّن المتعلمين من الاتصال الجيد والفعال في المواقف الاتصالية المختلفة.

ح. تقويم بعدي؛ للتحقق من مدى إشباع هذه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية. وينبغي التنويه بأن التغذية الراجعة تتمشى مع الخطوات المتدرجة للنموذج الهرمي خطوة بخطوة، فمثلاً لو قام المعلم أو مصمم البرنامج التعليمي أو التدريبي بتحليل الحاجات

اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، لكنه وجد أن المهام اللغوية لم تساعد على إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى التي تعبر عنها؛ فإنه يقوم بالتغذية الراجعة لما تم تقديمه؛ بحيث يقوم بالتعديل أو الإضافة أو التطوير والمراجعة لهذه المهام اللغوية؛ بما يساعد على إشباع الحاجة اللغوية التي تعبر عنها هذه المهام، وكذلك إذا حدث أي خلل في مرحلة التدريب، أو مرحلة التوظيف، أو مرحلة الإشباع للمهام والحاجات اللغوية؛ فإنه يقوم بعمليات المراجعة والتغذية الراجعة لما تم تقديمه من أنشطة ومواد تعليمية؛ وصولاً إلى إشباع الحاجات اللغوية التي تم تحديدها وتحليلها إلى مهام لغوية صغرى.

الإطار العملي:

(1) أدوات الدراسة:

أولاً- استبانة المواقف اللغوية التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين:
1. هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد المواقف اللغوية التواصلية التي يتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين، والتي ينبغي تضمينها في المناهج الخاصة بهم.

2. مصادر مادة الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، هي:
أ. الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل مواقف وحاجات الاتصال اللغوي.
ب. مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة.
ج. الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوروبيين؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعاملين في هذا الميدان أيضاً.
د. قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

- ملاحظة «غير مقننة» لمجموعة من متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين الذين يدرسون بمعهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود - مقر عمل الباحث؛ بهدف تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.
 - إجراء مقابلات شخصية «غير مقننة» مع هؤلاء الطلاب؛ لاستطلاع آرائهم.
 - استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

3. تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، حيث اشتملت الاستبانة على مجموعة من المواقف اللغوية التواصلية في المستوى المبتدئ، وقد قسمت هذه المواقف إلى مستويين رئيسيين في ضوء تصنيف الإطار الأوروبي المشترك للغات، وهما:

- المستوى المبتدئ (أ): واشتمل هذا المحور على (13) موقفاً تواصلية.
- المستوى المبتدئ (ب): واشتمل هذا المحور على (12) موقفاً تواصلية.



وبذلك يكون العدد الكلي لهذه المواقف التواصلية - في الصورة المبدئية للاستبانة - هو (25) موقفاً تواصلياً، منها (13) موقفاً في المستوى (أ١)، و(12) موقفاً في المستوى (أ١ب).

4. صدق الاستبانة validity: كما يشير موقع الإحصائيين العرب أن الصدق يعني: أن تقيس الاستبانة الغرض الذي وضعت لأجله. (<http://www.arabicstat.com/>) board/showthread وقد عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين(**) للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق. وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي استجاب لها الباحث لقوة تبريرها العلمي؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من (26) موقفاً تواصلياً، منها (13) موقفاً في المستوى (أ١)، و(13) موقفاً في المستوى (أ١ب)؛ ليتم تطبيقها بعد ذلك على الطلاب الأوروبيين.

5. ثبات الاستبانة Reliability: يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة النتيجة نفسها لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت الظروف والشروط نفسها، وقد تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث إن هذا المعامل يعطي قيمة تقديرية للارتباط بين عيّنتين عشوائيتين من المفردات المستمدة من نطاق شامل للمفردات التي تماثل مفردات كل من العيّنتين. (صلاح الدين محمود علام، 2000م، ص165-166)، وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (0,860)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

6. تطبيق الاستبانة: بعد الوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة؛ تم ترجمتها للعديد من اللغات الأوروبية، وهي: (الإنجليزية - الألمانية - الإيطالية - الروسية - البوسنية)، ثم رَفَعَهَا الباحث على موقع «سيرفاي مونكي» <http://www.surveymonkey.com> للحصول على استجابات الطلاب الأوروبيين على هذه الاستبانة، ثم قام الباحث بالتجميع الإحصائي لهذه الاستجابات على الاستبانة بترجمات المتعددة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لهذه الاستجابات.

وقد توصل الباحث إلى عينة البحث الحالي الذين طبقت عليهم الاستبانة من خلال الالتقاء المباشر بالطلاب الأوروبيين الذين يدرسون في جامعة الإمام - مقر عمل الباحث، فقد تمّ تجميع البريد الإلكتروني الخاص بهم؛ لعمل قائمة بريدية، كما ساعد هؤلاء الطلاب الباحث؛ حيث أمدوه بالبريد الإلكتروني لبعض زملائهم ممن يدرسون بالمملكة خارج جامعة الإمام، كما أمدوه -أيضاً- بالبريد الخاص بزملائهم وأصدقائهم الذين يعيشون في أوروبا ولا يدرسون في المملكة العربية السعودية؛ وبذلك توصل الباحث لعمل قائمة بريدية من كل هؤلاء الطلاب، بلغت (45) طالباً أوروبياً، مثّلوا عينة البحث الحالي من الطلاب (الشق الأول من العينة)، وقد تم مراسلة هذه القائمة البريدية؛ ليجيبوا عن هذه الاستبانة، وذلك بإرسال روابط الترجمات المختلفة للاستبانة لهم، والتي تتمثل في الروابط التالية:

(**) انظر الملحق رقم (5): أسماء المُحكِّمين على أدوات الدراسة الحالية.

- رابط النسخة العربية <http://www.surveymonkey.com/s/VKYJQHJ>
 - رابط النسخة الإنجليزية <http://www.surveymonkey.com/s/2GWDYWG>
 - رابط النسخة البوسنية <http://www.surveymonkey.com/s/2BSGNFW>
 - رابط النسخة الروسية <http://www.surveymonkey.com/s/2HL8H5R>
 - رابط النسخة الإيطالية <http://www.surveymonkey.com/s/8QZ6W3R>
 - رابط النسخة الألمانية <http://www.surveymonkey.com/s/8WC27M8>
- والجدول التالي يوضح التوزيع الفئوي لهذه العينة:

جدول رقم (3): جدول توزيع لفئات عينة البحث من الطلاب الأوروبيين

م	فئات العينة	العدد
1	الأوروبيون الذين يدرسون بجامعة الإمام	25
2	الأوروبيون الذين يدرسون خارج جامعة الإمام	9
3	الأوروبيون الذين يعيشون في أوروبا	11
	المجموع الكلي	45

ثانياً- استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوروبيين:

1. هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد الحاجات اللغوية: (الحاجات التواصلية- الحاجات القواعدية «الوظائف النحوية»- الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات النحوية») المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي؛ مما ييسر على: مصممي المناهج، ومعدّي الحقائق التدريبية – فيما بعد- تضمين هذه الحاجات اللغوية في مناهجهم وحقائبهم التدريبية التي يمكن تأليفها في ضوء هذه الدراسة التحليلية للحاجات اللغوية.
 2. مصادر إعداد الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، هي:
 - أ. مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
 - ب. الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل الحاجات اللغوية، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.
 - ج. خبرة الباحث الشخصية، حيث قام بتحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوروبيون ممن يدرّس لهم الباحث في الجامعة، وذلك من خلال ملاحظتهم بصورة غير مقننة في هذه المواقف، بهدف تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف.
 - د. إجراء بعض الحوارات الشخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لتعرف الحاجات اللغوية التي يحتاجون لها.
 - و. توجيه بعض الأسئلة والاستفسارات للعديد ممن يدرّسون اللغة العربية للطلاب الأوروبيين؛ لتعرف آرائهم حول الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء الطلاب الأوروبيون.
 - ز. استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية حول هذه الحاجات اللغوية التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوروبيين.
- ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من الحاجات اللغوية التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.



3. تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، ووضع في النهر الأول المواقف اللغوية التواصلية، ثم خصص الأنهر الثلاثة المتبقية: الثاني، والثالث، والرابع للحاجات اللغوية، فخصص النهر الثاني للحاجات التواصلية، والنهر الثالث للحاجات القواعدية «الوظائف النحوية» التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي، والنهر الرابع للحاجات المعجمية «المفردات اللغوية». وقد بلغ مجموع الحاجات اللغوية في هذه الاستبانة (429) حاجة لغوية، منها (100) حاجة تواصلية، و(49) وظيفة نحوية، و(280) مفردة لغوية، مع مراعاة تكرار بعض الوظائف النحوية؛ نظراً إلى ما يتطلبه الموقف التواصلية، وقد قسّمت على محورين، هما:

- المحور الأول- الحاجات اللغوية الخاصة بالمستوى المبتدئ (أ1): واشتمل هذا المحور على (237) حاجة لغوية، منها (57) حاجة تواصلية، و(28) وظيفة نحوية، و(152) مفردة لغوية.
- المحور الثاني - الحاجات اللغوية الخاصة بالمستوى المبتدئ (أب): واشتمل هذا المحور على (192) حاجة لغوية، منها (43) حاجة تواصلية، و(21) وظيفة نحوية، و(128) مفردة لغوية.

وقد وضع الباحث أمام الحاجات اللغوية تسعة بدائل، ثلاثة منها تبين درجة أهمية الحاجات التواصلية، وهي: (عالية - متوسطة - ضعيفة)، والثلاثة الأخرى تبين درجة أهمية الوظائف النحوية، وهي: (مرتفعة - متوسطة - ضعيفة)، وثلاثة منها تبين درجة أهمية الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية»، حيث يأخذ البديل الأول في كل منهما (ثلاث درجات)، والثاني (درجتين)، والثالث (درجة)؛ ليتم وضع علامة (✓) أمام إحدى هذه البدائل. (***)

- تحكيم الاستبانة: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول: الصياغة اللغوية - درجة أهمية الحاجات اللغوية: الحاجات التواصلية، والحاجات القواعدية «الوظائف النحوية»، والحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية»- مدى تناسب الحاجات اللغوية مع المواقف التواصلية التي تبرز فيها.

وقد قدّم المحكمون بعض التعديلات التي استجاب لها الباحث؛ نظراً إلى وجاهتها، ودقة تبريرها العلمي، ولما فيها من ثراء لاستبانة تحليل الحاجات اللغوية، وفي ضوء تعديلات المحكمين ومقترحاتهم، والنسبة التي حددها الباحث لقبول المفردة أو حذفها، وهي (70%)؛ تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من (21) موقفاً تواصلية- بعد استبعاد المواقف ضعيفة الأهمية، وقد تضمنت هذه المواقف على (429) حاجة لغوية، منها (99) حاجة تواصلية، و(50) حاجة قواعدية «وظيفة نحوية»، و(280) حاجة معجمية «مفردة لغوية»، وذلك حسب طبيعة كل موقف وما يحتاجه من: حاجات لغوية؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة.

(**) انظر الملحق رقم (4): استبانة الحاجات اللغوية «الصورة المبدئية».

- تطبيق الاستبانة: قام الباحث بعرض هذه الاستبانة على الشق الثاني من عينة الدراسة، وهي مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي بعض المدارس الدولية الذين لديهم قسم لتعليم اللغة العربية للأجانب؛ وذلك لبيان درجة أهمية هذه الحاجات لدى هذه العينة، والتي بلغت (27) معلما (الشق الثاني من العينة)، ومن خلال حساب التكرارات والوزن النسبي تمّ تحديد درجة أهمية هذه الحاجات: (حاجات تواصلية- حاجات قواعدية «وظائف نحوية»- حاجات معجمية «مفردات وتعبيرات لغوية»).

تحليل النتائج وتفسيرها:

١. بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تُقدّم لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالمواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، بلغت هذه القائمة (26) موقفاً تواصلية، منها (١3) موقفاً في المستوى المبتدئ (1أ)، و(١3) موقفاً في المستوى المبتدئ (١ب)، والجداول التالية يوضح هذه المواقف كما يلي:

جدول رقم (4): مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوربيون

المستوى	مواقف الاتصال اللغوي	المستوى	مواقف الاتصال اللغوي
A 1	تحية وتعارف.	1B	مهن ووظائف.
	أنا أحب أسرتي.		التعريف ببلدي.
	في المطعم.		جولة في المدينة.
	جسمي سليم.		صف لي الطريق.
	في السكن.		تعرف الساعة والوقت.
	عند الطبيب.		فصول السنة.
	يوميّات طالب في معهد تعليم اللغة العربية.		المواصلات.
	تعرف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها.		السفر.
	جولة في السوق.		العطلة.
	في مكتب العقارات.		عالم الحيوان.
	مع بائع الأثاث.		التسليّة والهوايات.
	في مكتب الحجز.		البريد الإلكتروني.
	في سوق الجوالنت.		قراءة الجرائد.

وبعد تجميع هذه المواقف قام الباحث بعرضها على عينة الدراسة من الطلاب، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة****؛ لبيان درجة أهمية هذه المواقف لدى عينة الدراسة، وقد

****) انظر الملحق رقم (2): قائمة مواقف الاتصال اللغوي.



قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج النسبة المئوية لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه المواقف تبعاً لدرجة الأهمية، والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية:

جدول رقم (5): ترتيب مواقف الاتصال اللغوي وفق التكرارات والنسب المئوية

م	الموضوعات الخاصة بالمستوى (أ)	تكرار	النسبة المئوية %	الترتيب وفق النسبة المئوية
1	تعرف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها	27	75.0	1
2	تحية وتعارف	26	72.2	2
3	جولة في السوق	25	69.4	3
4	في المطعم	25	69.4	4
5	عند الطبيب	23	63.9	5
6	في السكن	20	55.6	6
7	في مكتب الحجز	19	52.8	7
8	يوميات طالب في معهد اللغة العربية	19	52.8	8
9	أحب أسرتي	17	47.2	9
10	في مكتب العقارات	16	44.4	10
11	في سوق الجولات	14	41.2	11
12	جسمي سليم	11	30.6	12
13	مع بائع الأثاث	3	8.3	13

م	الموضوعات الخاصة بالمستوى (ب)	تكرار	النسبة المئوية %	الترتيب وفق النسبة المئوية
1	السفر	27	75.0	1
2	مهن ووظائف	26	72.2	2
3	صف لي الطريق	26	72.2	3
4	المواصلات	22	61.1	4
5	التعريف ببلدي	21	58.3	5
6	تعرف الساعة والوقت	20	55.6	6
7	العطلة	19	52.8	7
8	جولة في المدينة	18	50.0	8
9	البريد الإلكتروني	17	47.2	9
10	فصول السنة	16	44.4	10
11	التسلية والهوايات	14	38.9	11
12	قراءة الجرائد	13	36.1	12
13	عالم الحيوان	8	22.2	13

ويتضح من الجدول السابق أن معظم المواقف التواصلية في المستويين: (أ-ب) قد حصلت على درجة عالية أو متوسطة الأهمية (21 موقفاً)، بينما المواقف التي حصلت على

درجة ضعيفة الأهمية بلغت (5) مواقف فقط في المستويين، وهذا يمكن تفسيره بأن الطلاب الأوروبيين يشعرون بأهمية هذه المواقف التواصلية، وضرورة تضمينها في مناهجهم، وتدريبهم على التواصل الجيد فيها.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (رشدي طعيمة، 1982م، ص8-22) التي دعت إلى ضرورة تحديد المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى احتياجات لغوية وثقافية معينة؛ بما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية في أقطارها المختلفة إذا ما أشبعت هذه الحاجات التي يفتقرون إليها.

كما تتفق مع دراسة (هداية إبراهيم، 2009م، ص25) التي أكدت ضرورة الاهتمام بتحديد مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في هذه المواقف، والتي بينت أن صعوبات التواصل اللغوي التي يعاني منها الطلاب في كثير من المواقف التواصلية تعود إلى أن الطلاب يحتاجون في هذه المواقف إلى اكتساب مهارات معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية؛ مما يبرز ضرورة تحديد المواقف التواصلية والحاجات اللغوية التي تظهر في هذه المواقف لدى الطلاب.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في المستوى المبتدئ: (11-أ ب)، بلغت هذه القائمة بصورة كلية (429) حاجة لغوية، منها (99) حاجة تواصلية، و(50) حاجة قواعدية «وظيفة نحوية»، و(280) حاجة معجمية «مفردة لغوية». كان نصيب المستوى المبتدئ أ (237) حاجة لغوية، بواقع (57) حاجة تواصلية، و(28) حاجة قواعدية «وظيفة نحوية»، و(152) حاجة معجمية «مفردة لغوية»، بينما كان نصيب المستوى المبتدئ ب (192) حاجة لغوية، بواقع (42) حاجة تواصلية، و(22) حاجة قواعدية «وظيفة نحوية»، و(128) حاجة معجمية «مفردة لغوية»، والجدول التالي يوضح هذه الحاجات كما يلي:

جدول رقم (6): الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي



م	المواقف التواصلية في المستوى (1)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)	
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)
	تعرف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها.	السؤال عن أسماء المقررات الدراسية. تعرف توزيع الجدول الدراسي وقاعات الحضور. تعرف التقديرات المختلفة والدرجات اللازمة للحصول على هذالتقديرات تعرف مواعيد الاختبارات: الشهرية- النصف فصلية- الفصلية- النهائية. الاستيضاح عن نظام الحضور والغياب. الاستفسار عن طريقة تسلم الكتب الدراسية. السؤال عن توزيع المقررات على المستويات المختلفة.	الاستفهام ب: ما- أين- متى- هل- كيف- كم.
	تحية وتعارف	إلقاء التحية والرد عليها في الأوقات المختلفة. السؤال عن الاسم، والرد عليه. السؤال عن الجنسية، والرد عليه. التعريف بالآخرين.	الاستفهام ب: ما- من أين. النسب: فرنسي- ألماني- إيطالي...إلخ. أسماء الإشارة: هذا- هذ.
	جولة في السوق	الترحيب بالمتسوق. الطلب بأسلوب مهذب: من فضلك- لو سمحت... أعطني أو أريد...إلخ. الاستجابة المهذبة للطلب: تفضل- هذا هو ما طلبت...إلخ. التوجيه إلى القسم المطلوب بأدب. السؤال عن الأسعار. التفاوض حول السعر والاتفاق عليه.	الاستفهام ب: كم- ما- هل. المبتدأ والخبر. أسماء الإشارة: هذا- هذه. العدد من 1: 10.
	في المطعم	طلب قائمة الطعام بأسلوب مهذب. الاستفسار عن الوجبات ومكوناتها ووزنها. تعرف أنواع متعددة من: الأطعمة- الفواكه- المشروبات. السؤال عن السعر الإجمالي.	المضارع للمخاطب المذكر- تريد- تحب- ترغب- تطلب. المضارع المسند لياء المخاطبة: تريد-ين- تطلب-ين- تحب-ين- الاستجابة ب: نعم أو لا + الفعل المضارع.
	عند الطبيب	الشعور بالألم. الذهاب إلى المستشفى. تعرف الأقسام الطبية في المستشفى. أخذ الوصفة الطبية. مقابلة الطبيب المختص. بيان أنواع الدواء: حبوب- شراب- حقنة. بيان الجرعة وطريقة تناول الدواء. الدعاء بالشفاء للمريض. شكر الطبيب والصيدلي.	المضارع للمتكلم: أشعر- أريد- أذهب. الاسم والمضارع المضارع لياء المتكلم: رأسى يؤلمني-بطني تتعبني. الطلب بأدب: من فضلك- لو سمحت. صيغ العلق والمثمة ومضاعفاتها.
	في السكن	وصف الحي الذي أسكن فيه. وصف مكونات السكن. ذكر قيمة الإيجار.	العدد ألف ومضاعفاته. منزل- شقة- بيت- منطقة- حي- يقع- قريبا- بعيدا- غرفة نوم- مجلس- غرفة أطفال- مطبخ- حمام- طابق- حديقة. حروف الجر: من- في. المضارع للفائض: يتكون- يوجد- يقع السكن.

م	المواقف التواصلية في المستوى (1)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)	
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)
	في مكتب الحجز	تحديد جهة الذهاب والعودة في التذكرة. تحديد الخطوط الجوية المطلوبة. السؤال عن موعد الإقلاع والهبوط. السؤال عن ثمن التذكرة.	تعلم التركيب النحوي: أريد أن أذهب- أريد أن أحجز، مع التدريب على نصب المضارع بأن.
	يوميات طالب في معهد اللغة العربية	الإخبار عن موعد الاستيقاظ والخروج من المنزل. الترحيب بالزملاء عند مقابلتهم. الإخبار عن المحاضرات التي تم حضورها. التحدث عن الأنشطة التي تم ممارستها في المعهد. تحديد موعد الانتهاء من الدراسة. ذكر الممارسات التي يقوم بها الطالب بعد العودة لسكنه، مثل: تناول الفداء- النوم- التريض- الاستذكار- الصلاة وقراءة القرآن.	العطف بـ الواو- ثم، إضافة الاسم لياء المتكلم. المضارع للمتكلم: أذاكر- أقابل- أسلم.
	أحب أسرتي	التعريف بأفراد الأسرة. الاستفسار عن أفراد أسر الآخرين. تعرف مهن بعض أفراد الأسرة.	الاستفهام بـ ماذا- هل لك. الجملة الاسمية: (مبتدأ «اسم إشارة»+ خبر «اسم مضاف لياء المتكلم»)، مثل: هذا أبي- هذه أمي.
	في مكتب العقارات	الاستفسار عن مكان السكن. الاستفسار عن نوع السكن. تعرف مكونات السكن: غرفة نوم- مطبخ- مجلس- غرفة أطفال. السؤال عن قيمة السكن، وطريقة الدفع. إبرام العقد.	الاستفهام بـ: مم يتكون- كم ثمن أو سعر، مجيء الخبر جملة فعلية.
	في سوق الجولات	الاستفسار عن أنواع الجولات وخطوط الشرائح. الاستفسار عن خصائص الجولات والخطوط ومزاياها. السؤال عن كيفية شحن البطاقة. تعرف سعر الجولات والخطوط. تعرف سعر المكالمات. الاستفسار عن العروض والتخفيضات.	المضاف والمضاف إليه: أحسن خط- أفضل جوال- أرخص عرض. الاستفهام بـ ما: كم، ما خصائص- ما مزايا- كم سعره- كم ثمنه.



م	المواقف التواصلية في المستوى (أ ب)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	السفر	الذهاب: طلب إبراز جواز السفر. السؤال عن مكان وزن الحقائق. التفاوض حول الوزن الزائد في الحقائق. التحدث مع ضابط الجوازات. الاستماع إلى الإعلان عن الدخول إلى الطائرة. العودة: الترحيب بعودة المسافرين. السؤال عن مكان استلام الحقائق. الاستفسار عن فقدان الأشياء. التحدث مع موظف الجمارك.	أسلوب الأدب: من فضلك- لو سمحت- تفضل. العدد المعطوف. العدد المعطوف مع المائة.	أين- جواز السفر- التأشيرة- وزن الحقائق- وزن زائد- غرامة- ضابط الجوازات- حمدا لله على السلامة- تسلم الحقائق- المفقودات- موظف الجمارك- مع السلامة.
	مهن ووظائف	الاستفسار عن مهن الآخرين. التعريف بمهنتي. بيان قيمة العمل في المجتمع.	إسناد الاسم لكاف الخطاب. إن وأخواتها.	أنا- أعمل- وظيفة- مهن: تاجر- حلاق- سباك- طابع- محاسب- قيمة- العمل- رقي- تأخر- مجتمع.
	صف لي الطريق	تعرف الاتجاهات الأربع. ذكر المعالم الرئيسية في الطريق: فندق- مستشفى- محطة قطار- جامعة- لوحة إرشادية- طريق رئيس- طريق خدمة- نفق- جسر- دوار- عودة إلى الخلف.	فعل الأمر: اتجه- استدر- عُد إلى الخلف- امش إلى الأمام. المضارع المقترن بالسين أو سوف: ستجد- سيأتيك- ستري. العدد: صيغ العقود- مضاعفات المائة.	يقع- اتجه- الاتجاهات الأربع: شرق، غرب، شمال، جنوب/ يمين، يسار، أمام، خلف- ستجد- معالم رئيسية في الطريق: فندق، مستشفى، محطة قطار، جامعة، لوحة إرشادية، طريق رئيس، طريق خدمة، نفق، جسر، دوار، عودة إلى الخلف- العدد «50- 100» ومضاعفاتهما- مترا- أمتار.
	المواصلات	تعرف أنواع المواصلات المختلفة. السؤال عن: مواقف السيارات- محطة القطار- الميناء- المطار. الاستفسار عن أسعار وسائل المواصلات.	العدد المركب. الاستفهام بـ أين- كم.	الجمال- الخيل- سيارة- قطار- سفينة- طائرة- مواقف سيارات- محطة قطار- ميناء- مطار- وسائل المواصلات- المسافة- كم- الأجرة.
	التعريف ببلدي	تحديد موقع بلدي بالنسبة للخريطة. ذكر العاصمة وأهم المدن. بيان النظام السياسي في بلدي. الإخبار عن اللغة الرسمية والديانات الموجودة ببلدي. تحديد العملة المستخدمة في بلدي. ذكر أشهر المنتجات والمحاصيل الزراعية. ذكر أشهر الصناعات ببلدي. بيان أهم المعالم السياحية ببلدي.	النعث والمتعوت. المضاف والمضاف إليه.	خريطة- بلدي- تقع- يحدها من- العاصمة- أهم المدن- المعالم السياحية- النظام السياسي- الدين الرسمي- اللغة الرسمية- العملة- أشهر- المنتجات- الصناعات.
	تعرف الساعة والوقت	الاستفهام عن موعد بعض الأعمال اليومية. الإجابة عن هذه الأسئلة. قراءة الصور المختلفة للساعة والتعبير عنها بذكر الوقت.	صياغة فاعل وفاعلة من العدد ١:١٥، مثل: خامس- خامسة. المعطوف بالواو. الاستفهام بمتى.	الساعة- موعد- أعمال- مشاغل- ربع- نصف- دقيقة- ثانية.
	العطلة	الاستفسار عن أوقات العطلات. توضيح الطرائق المختلفة لقضاء العطلة. بيان كيفية الاستفادة من العطلة.	الاستفهام بـ كم- أين+ س+ فعل مضارع مسند لواو الجماعة: أين ستقضون- كم يوما ستكون.	العطلة- الإجازة- كم- يقضي- يستمتع- السفر- يستفيد.

م	المواقف التواصلية في المستوى (أ ب)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعابير اللغوية)
	جولة في المدينة	الطلب من سائق سيارة الأجرة الذهاب بهم إلى جولة في المدينة. التعريف ببعض المعالم في المدينة. التعبير عن الاستمتاع بهذه الرحلة.	أسماء الإشارة. لقد+ الفعل الماضي.	من فضلك- جولة- مدينة- معالم- حدائق-المتنزهات- الفنادق- المطاعم- الجامعات- الأماكن الأثرية- استمتع.
	البريد الإلكتروني	التمييز بين: المرسل، والمرسل إليه في الرسالة الإلكترونية. كتابة عنوان معبر عن مضمون الرسالة. تعرف طريقة افتتاحية الرسالة. تعرف طريقة كتابة مضمون الرسالة والهدف منها. ختم الرسالة ختماً جيداً.	الحال الجملة: أكتب إليك الرسالة وأنا في حالة جيدة. البدل بين الاسم واللقب: عزيزي الأستاذ محمد.	المرسل- المرسل إليه- رسالة- بريد إلكتروني- عزيزي- صديقي- أكتب إليك- بصحة- جيدة- وأخيراً.
	فصول السنة	تعرف أسماء فصول السنة الأربع. ذكر خصائص كل فصل. ذكر بعض المناسبات التي ترتبط بفصول معينة.	التركيب: جار ومجرور+ فعل مضارع+ فاعل، مثل: في الشتاء تسقط الأمطار- في الربيع يخضر الزرع- في الخريف تتساقط الأوراق. المضاف والمضاف إليه.	فصول السنة- شتاء-خريف-ربيع- صيف- يتسم- معتدل- حار- بارد- متقلب- ممطر- جاف- أعياد الربيع.

وقد قام الباحث بتجميع هذه الحاجات وعرضها على الشق الثاني من عينة الدراسة، وهي مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز ومدارس تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة(*****)؛ لبيان درجة أهمية هذه الحاجات لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات، وحساب الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية كما يلي:

- الحاجات عالية الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (2.50 : 3).
- الحاجات متوسطة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (1.50 : 2.49).
- الحاجات ضعيفة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (1.49 : 1).

(*****) انظر الملحق رقم (3): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي.



ويوضح الجدول التالي ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية الموضحة أعلاه:

جدول رقم (7): ترتيب الحاجات اللغوية تبعاً لدرجة الأهمية

التصنيف	أهمية الحاجات التواصلية			أهمية الحاجات القواعدية (الوظائف النحوية)			أهمية الحاجات المعجمية (المفردات اللغوية)		
	عالية	متوسطة	ضعيفة	عالية	متوسطة	ضعيفة	عالية	متوسطة	ضعيفة
أرقام الحاجات	-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1						كل المفردات عالية الأهمية		
	-16-15-14-13-12-11								
	-23-22-21-20-19-18								
	-29-28-27-26-25-24								
	-35-34-33-32-31-30								
	-42-40-39-38-37-36								
	-48-47-46-45-44-43								
	-54-53-52-51-50-49								
	-61-60-59-58-56-55								
	-67-66-65-64-63-62								
	-74-73-72-71-70-68								
	-80-79-78-77-76-75								
	-86-85-84-83-82-81								
	-93-92-91-90-89-87								
	99-98-97-96-95-94								
		-41-17							
		88-69							
العدد	94	4	1	48	2	لا يوجد	280	لا يوجد	لا يوجد

ويتضح من الجدول السابق أن (94) من الحاجات التواصلية قد حصلت على درجة عالية من الأهمية، بينما حصل أربع حاجات فقط على درجة متوسطة، ولم يحصل على درجة ضعيفة إلا حاجة تواصلية واحدة، هي الحاجة رقم (57)، والتي تتبع الموقف التواصلية (في سوق الجولات)، والتي تنص على: (الاستفسار عن العروض والتخفيضات)، ويفسر الباحث حصول هذه الحاجة على درجة منخفضة، بأنها غير ملائمة للمستوى المبتدئ، فالطالب المبتدئ في تعلم اللغة العربية يهتم بالعموميات، أما التفصيلات فلا يدخل فيها؛ لأنها أعلى من مستواه اللغوي؛ مما أشعر العينة التي طبقت عليها الاستبانة بعدم أهمية هذه الحاجة التواصلية للطلاب الأوربي المبتدئ، كما أن ارتفاع مستوى الطلاب الأوربيين الاجتماعي والمعيشي؛ لا يدفعهم بقوة إلى البحث عن العروض والتخفيضات، وخصوصاً في المراحل الأولى من مراحل تعلم اللغة.

أما بالنسبة إلى حصول معظم الحاجات التواصلية على درجة عالية من الأهمية، فإن الباحث يفسر ذلك بأن المعلمين الذين طبقت عليهم الاستبانة شعروا بأهمية هذه الحاجات التواصلية للطلاب، حيث اشتقت هذه الحاجات من مواقف الاتصال اللغوي على الأهمية ومتوسطتها فقط، فقد تم حذف المواقف ضعيفة الأهمية التي أسفر عنها التطبيق في الأداة الأولى (استبانة المواقف التواصلية)؛ مما جعل المعلمين يشعرون بالأهمية المرتفعة لهذه الحاجات التواصلية لدى الطلاب الأوربيين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يؤكد الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات من أهمية تعلم اللغات تواصلية، وضرورة العناية بتصميم المهام الاتصالية التي تلعب دوراً بارزاً في:

المقررات الدراسية، والمواقف التعليمية، بالإضافة إلى أنها تجعل المتعلمين أكثر استعداداً للمشاركة واستخدام اللغة الهدف بدلاً من اللغة الأم في مواقف الاتصال اللغوي. (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008م، ص 170-171)

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (هداية إبراهيم، 2009م، ص 49:62) التي سعت إلى تحديد أهم الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد توصلت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بـ (100) حاجة لغوية، وزعت على (12) مجالاً رئيسياً، وتمّ ترتيبها تبعاً لدرجة الأهمية من خلال استطلاع آراء الطلاب والمعلمين.

ومما يؤكد نتيجة الدراسة الحالية دراسة (عبد الخالق الضبياني) (Abd-Alkhlq Al-) (dabyany http://www.yemen-ic.info) التي دعت إلى ضرورة مراعاة حاجات المتعلمين عند تصميم المناهج التعليمية، وذلك لعلاج ضعف مستوى الطلاب في المهارات اللغوية؛ نظراً لعدم مراعاة المناهج الدراسية لحاجاتهم، ودراسة (ناصر الغالي، http://www.faculty.ksu.edu.sa)، التي أشارت إلى وجود فجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف التي يتعرضون لها، وذلك بسبب افتقارهم إلى حاجات لغوية معينة ينبغي الاهتمام بها عند إعداد المواد التعليمية لمتعلمي العربية.

أما بالنسبة إلى الحاجات القواعدية، «الوظائف النحوية»، فقد حصلت جميعها على درجة مرتفعة إلا اثنتين فقط حصلتا على درجة متوسطة، ويفسر الباحث ارتفاع درجة أهمية معظم الوظائف النحوية بأن هذه الوظائف خرجت من خلال الموقف اللغوي التواصل، فهي تلعب دوراً بارزاً في نجاح هذا الموقف، فالنحو هنا في هذا الصرح الجديد، لم يعد مجرد قوالب جامدة يستظهرها الطلاب، وإنما أصبح لها معنى وقيمة بارزة في نجاح الطلاب في التواصل اللغوي في هذه المواقف؛ الأمر الذي أشعر بأهمية هذه الوظائف النحوية.

أما بالنسبة إلى الحاجات المعجمية، «المفردات اللغوية»، فقد حصلت جميعها على درجة مرتفعة من الأهمية، ويمكن عزو ذلك إلى الدقة في تحديد المفردات اللغوية التي تناسب هذه المواقف اللغوية المختلفة عند بناء الاستبانة، كما أن المعلمين الذين طبقت عليهم هذه الاستبانة يستشعرون أهمية المفردات اللغوية في اكتساب وتعلم اللغة. ويؤكد تلك النتيجة دراسة (إبراهيم أبو حيمد، 1406هـ)، ودراسة (عبد الله بن صالح العمري، 1424هـ)، ودراسة (أسماء العتيبي، 1430هـ) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية المفردات اللغوية في اكتساب وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة الحالية.

2. بالنسبة إلى الإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟)

قام الباحث بوضع تصور لبرنامج مقترح يراعي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين، ويمكن تناول هذا التصور المقترح بشيء من التفصيل فيما يلي:



أولاً- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها أن تعليم المهارات اللغوية للطلاب الأوروبيين، لا بد وأن يتم في ضوء حاجاتهم اللغوية؛ ليسهل تدريب الطلاب عليها، واكتسابهم لها، شريطة أن يتم تقديم تلك الحاجات اللغوية والتدريب عليها من خلال مواقف لغوية تواصلية يتعرض لها هؤلاء الطلاب؛ وذلك بهدف إشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

ثالثاً- أهداف التصور المقترح:

أ. الأهداف العامة:

أن يكون الطالب الأوربي في المستوى المبتدئ قادراً على أن:

1. يفهم الحوار التواصلي الذي يدور أمامه.
2. يشارك في الموقف التواصلي، ويستجيب لغويا بطريقة مناسبة.
3. يستطيع توجيه الحديث وتبادلته مع أطراف الموقف التواصلي.
4. يكتسب الوظائف النحوية التي تمكنه من التواصل اللغوي المقبول.
5. يكتسب المفردات والتعبيرات اللغوية التي يحتاج إليها في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها.
6. يوظف ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات ووظائف نحوية في المواقف التواصلية التي يتعرض لها.
7. يستطيع تلبية احتياجاته من خلال التواصل اللغوي الواضح والمقبول.

ب. الأهداف الخاصة «الإجرائية»:

1. أن يكون الطالب الأوربي قادراً على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى (أ) في المواقف التالية: تعرّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي يدرس بها- تحية وتعارف- جولة في السوق- في المطعم- عند الطبيب- في السكن- في مكتب الحجز- يوميات طالب في معهد اللغة العربية- الحديث عن الأسرة- في مكتب العقارات- في سوق الجولات.
2. أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى (أ)، ويوظفها في تواصله.
3. أن يوظف الطالب الأوربي في المستوى (أ) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.
4. أن يكون الطالب الأوربي قادراً على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى (ب) في المواقف التالية: السفر- مهن ووظائف- صف لي الطريق- الحديث عن المواصلات- التعريف ببلدي- تعرف الساعة والوقت- العطلة- جولة في المدينة- البريد الإلكتروني- فصول السنة.

5. أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى (أب)، ويوظفها في تواصله.
6. أن يوظف الطلاب الأوروبي في المستوى (أب) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.

رابعاً- محتوى التصور المقترح:

يرى الباحث أنه ينبغي أن تبنى مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين في المستوى المبتدئ (أ-ب) في ضوء مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب حقيقة؛ حتى يشعر الطلاب بقيمة ما يتعلمونه، ويربطونه بواقعهم الحياتي؛ ومن ثَمَّ تُضمن هذه المواقف التواصلية مجموعة من المهارات اللغوية التي تسد احتياجات الطلاب اللغوية التي يحتاجون إليها للتواصل المقبول في هذه المواقف.

وتبرز هذه الحاجات اللغوية في التصور المقترح الحالي في ثلاث صور، هي:

- حاجات تواصلية.
 - حاجات قواعدية «وظائف نحوية».
 - حاجات معجمية «مفردات وتعبيرات لغوية».
- ويتضمن هذا المحتوى ثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة يصعب فصلها في الموقف الاتصالي، هي:
- محتوى تواصلي: ويتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب في مواقف الاتصال اللغوي من: أصوات، ومفردات، وجمل، وتعبيرات يكتسبها الطلاب ويتعلمونها من خلال تعرضهم المباشر للموقف التواصلي وإشراكهم فيه.
 - محتوى لغوي: ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية ووظائف نحوية تساعد على ضبط شكل الاتصال اللغوي وصحته.
 - محتوى ثقافي: ويتمثل فيما يُبحث داخل الموقف الاتصالي من: قيم، وعادات، وأنماط تفكير تبرز من خلال التواصل بين أطراف الموقف التواصلي.
- ويقترح الباحث أن يتكون محتوى هذا التصور المقترح من ست وَحَدَات، بحيث تتكون كل وَحْدَةٍ من مجموعة من الدروس التي تعبر عن مواقف من مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب، والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية من خلال استبانة المواقف التواصلية، ويمكن عرض هذه الوحدات فيما يلي:



جدول رقم (8): وَحَدَات ودروس التصور المقترح

أولاً- المستوى المبتدئ (أ)	ثانياً- المستوى المبتدئ (ب)
الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية: تحية وتعارف. تعرف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها. أحب أسرتي. يوميات طالب في معهد اللغة العربية. الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية: في المطعم. في سوق الجولات. جولة في السوق. في السكن. الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية: عند الطبيب. في مكتب العقارات. في مكتب الحجز.	الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية: السفر. جولة في المدينة. المواصلات. صف لي الطريق. الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية: تعرف الساعة والوقت. فصول السنة. العطلة. الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية: التعريف ببليدي. مهن ووظائف. البريد الإلكتروني.

خامساً- الأساليب التدريسية.

تتمثل أهم الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في تدريس هذا التصور المقترح فيما يلي:

- الطريقة التواصلية.
- الطريقة السمعية التواصلية.
- الطريقة العلاجية التواصلية.
- التعلم النشط.
- التعلم التعاوني.

سادساً- الأنشطة.

يقترح الباحث أن تُعدَّ أنشطة هذا التصور المقترح في ضوء معطيات المدخل التواصلية، والتعلم النشط؛ بحيث يُوضع الطالب في الموقف التواصلية؛ لاكتساب المهارات والمهام اللغوية المستهدفة التي تلبي حاجات الطلاب الأوربيين اللغوية، وتتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات التالية:

- عرض موقف تواصلية يتضمن المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها؛ لاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغوية (معايشة وتفاعل).
- تقديم مواقف تواصلية أخرى مشابهة لما تمَّ عرضه قبل ذلك؛ لإتاحة فرص التطبيق العملي للطلاب على هذه المهام والمهارات اللغوية —سألقة الذكر— (ممارسة وتطبيق).
- التوسع والاستثمار فيما تعلمه واكتسبه الطلاب من مهام ومهارات لغوية، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لغوية تواصلية جديدة؛ بما يلبي حاجات الطلاب اللغوية بعد ذلك (توظيف واستثمار).

سابعا- الوسائل.

تمثلت أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما يلي:

- مقاطع تمثيلية (فيديو).
- مواد أصلية ومجسمات.
- شرائط مسجلة.
- أقراص مدمجة «CD».
- الشبكة العنكبوتية.
- البطاقات التعليمية.
- صور ولوحات.

ثامنا- أساليب التقويم.

تتمثل أساليب التقويم في هذا التصور المقترح في «بطاقات تقدير الأداء» التي تساعد المعلم على ملاحظة السلوك الأدائي للطلاب في ضوء مؤشرات أدائية محددة، وقد تم صياغة هذه المؤشرات الأدائية بناء على المهام والمهارات اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها، ويتم صياغة بطاقات تقدير الأداء على مرحلتين، هما:

- إتباع كل درس بتقويم لأداء الطلاب في المهام المستهدفة في هذا الدرس تحت عنوان «اختبر نفسك»، بحيث يتم تقويم أداء الطلاب في ضوء بطاقة تقدير أداء خاصة بالمهام اللغوية المتضمنة في هذا الدرس فقط، وعلى هذا يكون هناك إحدى وعشرون بطاقة تقويم لأداء الطلاب في دروس الوحدات الست.
- إتباع كل وحدة بتقويم تحت عنوان «اختبار نهاية الوحدة»، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تم تدريب الطلاب عليها في دروس هذه الوحدة، وعلى هذا يكون هناك ست بطاقات تقويم لأداء الطلاب في الوحدات الست.
- ختم التصور المقترح أو البرنامج اللغوي بتقويم نهائي تحت عنوان «اختبار نهائي»، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تم تدريب الطلاب عليها في دروس الوحدات الست المقترحة، وبذلك يكون العدد الكلي لبطاقات تقدير الأداء هو (28) بطاقة، ما بين: الخاصة، والعامّة الشاملة. وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية.

توصيات البحث: توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.
- مراعاة الحاجات اللغوية للطلاب عند بناء وتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.



- مراعاة المعايير العالمية الخاصة ببرامج تعليم اللغات الأجنبية عند تصميم وبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل: معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات «الأكتفل».
- إنشاء مراكز متخصصة تهتم بصياغة المستويات المعيارية اللازمة لأداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات المختلفة لتعلم اللغة.
- الاهتمام أولاً عند تصميم المناهج التعليمية أو الدورات التدريبية للناطقين بغير العربية بتقديم الحاجات اللغوية ذات الرتبة الأولى [عالية الأهمية] التي حددتها الدراسة الحالية، ثم الانتقال إلى الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثانية [متوسطة الأهمية] بعد ذلك، أما الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثالثة [ضعيفة الأهمية]، فيمكن تقديمها في البرامج الحرة أو الإثرائية، أو كنشاط غير صفي يمارسه الطلاب خارج الصف الدراسي.
- ضرورة استفادة استراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في: تصميمها، وتنفيذها، وتقييمها.
- اهتمام المناهج والبرامج اللغوية بمواقف الاتصال اللغوي التي طرأت حديثاً، وتدريب المتعلمين عليها، مثل: التواصل شفهيًا أو كتابيًا على مواقع التواصل الاجتماعي «فيس بوك- تويتر- نوت لوج- توك... إلخ»، والتواصل اللغوي عبر المدونات «blogs» أو المتون اللغوية العربية «Arabic Corpus»، أو التواصل اللغوي عبر الدردشة «الشات»، أو البريد الإلكتروني.
- ضرورة إعادة النظر في تصميم مناهج اللغة العربية المقدمة للطلاب الأوروبيين؛ بحيث تلبى الحاجات اللغوية للدارسين في ضوء الإطار الأوروبي المشترك للغات.
- التدرج من العام للخاص عند تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث تبدأ هذه البرامج بتحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم الانطلاق إلى تحديد الحاجات اللغوية التي تبرز في هذه المواقف؛ ومن ثم صياغة المواد التعليمية والأنشطة اللغوية لهذه البرامج في ضوء المهام اللغوية التواصلية التي تساعد على تلبية الحاجات اللغوية لدى هؤلاء المتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للطلاب الأوروبيين على تصميم المقررات والمواد التعليمية وإستراتيجيات وطرائق التدريس المرتبطة بها، بحيث تتسق ومعايير الإطار الأوروبي المشترك للغات.
- تقويم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، وللطلاب الأوروبيين بصفة خاصة في ضوء استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية اللتين توصلت إليهما الدراسة الحالية.

مقترحات الدراسة: يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

- تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

- فعالية المدخل التواصلي في اكتساب مهارات اللغة العربية لدى متعلمي العربية من الطلاب الأوروبيين.
- بناء مقياس مترج rubric لتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المستويات المعيارية التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
- إعداد اختبار للكفاية اللغوية في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
- اللغة المرحلية وأثرها في تباين المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها.
- فعالية برنامج إثرائي في الأنشطة: الصفية، أو غير الصفية في ضوء حاجات الطلاب اللغوية.
- تحديد صعوبات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية من الأوروبيين في مواقف الاتصال اللغوي.
- تحديد مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوروبيين في المستويين: المتوسط، والمتقدم.
- دراسة تقويمية لمناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.
- تقويم أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء أسس تعليم اللغة تواصلياً.
- بطاقات تقدير الأداء وأثرها في قياس مستوى التواصل الشفهي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- تعلم اللغة تواصلياً ودوره في زيادة الدخل اللغوي لدى الطلاب.
- الانغماس اللغوي ومدى تحققه في ضوء استخدام المدخل التواصلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها.



المراجع

أولا- المراجع العربية:

- إبراهيم بن عبدالعزيز أبو حميد: المفردات وتعليمها لغير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1406 هـ.
- أسماء مسهل العتيبي: النمو اللغوي لدى الصغيرات من متعلقات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1430 هـ.
- جابر زاهر العسيري: استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1431 هـ.
- عبد الله بن صالح العصري: مفردات كتب القراءة وعلاقتها بالمعجم اللغوي لطلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1424 هـ.
- رشدي طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1982 م.
-: تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 2003 م.
-: المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسيها صوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004 م.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات الإيسيسكو، 2006 م.
- صلاح الدين محمود علاء: القياس والتقويم التربوي والنفساني أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000 م.
- عادل فاضل علي: التغذية الراجعة وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية، 2006 م، في: <http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf>.
- عقلة محمود الصمادي: فواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة وطرق اكتسابها، تضيفات لتعلم اللغة العربية وتعليمها، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ع 1، 1996 م.
- مجلس التعاون الثقافي الأوروبي: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة علا عبدالجواد وآخرين، معهد جوتة، دار إلياس المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2008 م.
- مصطفى رسلان شلبي: متطلبات إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رؤى وتجارب، الملتقى العلمي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، «تجارب ورؤى مستقبلية» جامعة الأزهر الشريف، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2013 م.
- نايف خرما وعلى حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، عدد 126، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988 م.
- هان نشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية، في: <http://www.ukm.my/sapba/Prosiding>
- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراة «غير منشورة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2008 م.
-: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2009 م.
-: المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مؤتمر مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة، جامعة شريف هداية الله الإسلامية، جاكارتا، 2012 م.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Abd-Alkhlq Al-dabyany <http://www.yemen-ic.info>
- Galloway, Ann: Communicative language teaching: An introduction and sample activities, Center for Applied Linguistics, 1993, ERIC
-: Digest (June), in: <http://www.cal.org/resources/digest/galloway01.html>
- Kathleen Santpietro, in: www.airssforum.com
- Larsen-Freeman, D.: Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986
-: 12-Swain, M. A critical look at the communicative approach. ELT Journal, 39(1), 2
- Vitene, N, & Mičiulienė, R. (2008). Application of criteria-referenced assessment and qualitative feedback to develop foreign language speaking skills in the context of e-teaching /learning. The Quality of Higher Education
-: <http://www.azilal-online.com>
-: <http://alpanafasaj.net/vb/archive/index.php?t-8059.html>
-: <http://ar.wikipedia.org/wiki>
-: <http://en.wikipedia.org/wiki>
-: <http://www.arabicstat.com/board/showthread>
-: <http://www.faculty.ksu.edu.sa>
-: <http://www.voiceofarabic.net>
-: <http://www.geocities.jp/akiramochida33/eapclt.html>
- Williams, J: Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers. Paper Presented at the Second Language Research forum, Eugene, Oregon, 1990

المُترجمُ منير بعلبكي ومعجمه «المورد» دراسة في علم المعجم وصناعته

بقلم: الدكتور علي القاسمي

المرحوم منير بعلبكي (1918-1999م):

هو من أبرز رواد الثقافة العربية في القرن العشرين. وقد درّس الأدب العربي والتاريخ الإسلامي في مدارس في لبنان والعراق والجامعة الأمريكية في بيروت قبل أن يتفرّغ للإنتاج الفكري. وبرزت إسهاماته الرائعة في مجالين هامّين هما: الترجمة والمعجمية.

ففي مجال الترجمة، نقل إلى العربية أكثر من سبعين كتاباً من روائع الأدب العالمي الخالدة بأمانة بالغة، وبأسلوبٍ أدبيٍّ مشرقٍ رصين، يجعل من التلقّي متعةً كبيرة. فمن ترجماته: «كوخ العم توم» لهاريت ستاو، «الأرض الطيبة» لبيير باك، «الشيخ والبحر» لهمنغواي، «أحدهم نوتردام»، و«البؤساء» لفكتور هيغو، «جين أير» لشارلوت برونتي، وغيرها كثير من الكتب القيمة التي سحرتنا في طفولتنا وشبابنا، فتعلمنا عليه. ولهذا استحقّ لقب «شيخ المترجمين العرب» الذي أطلقه عليه عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين. وأحسب أن المرحوم منير بعلبكي أعظم المترجمين العرب في تاريخ الثقافة العربية كلها.

وفي مجال المعجمية، يمكن القول، بكلّ ثقة، إنّ المرحوم منير بعلبكي قفز بصناعة المعجم العربي (خاصة الثنائية اللغة) قفزة نوعية هائلة تضع اسمه في مصاف أسماء الصفوة من المعجميين العرب، كالخليل بن أحمد صاحب «العين»، والفيروزآبادي صاحب «القاموس»، وابن منظور صاحب «لسان العرب»، ولويس شيخو صاحب «المنجد». فكما ردّدنا أسماء أولئك المعجميين الكبار، ستردد الأجيال اسم منير بعلبكي صاحب «المورد». وإضافة إلى سلسلة المعاجم المتنوّعة الأغراض المشتقة من «المورد»، مثل المورد الأكبر، والمورد الوسيط، والمورد الميسر، والمورد القريب، والمورد الصغير، بطبعاتها الإنكليزية - العربية، والعربية - الإنكليزية، فإن المرحوم بعلبكي أسّس دار العلم للملايين التي يَسُرّ نشر كثير من أمّهات الكتب، مثل تحقيقه لكتاب «جمهرة اللغة» لابن دريد. وأحسب أن أروع أعمال المرحوم منير بعلبكي تنشئته نجليه، الدكتور رمزي والدكتور روجي، اللذين تابعا وطوّرا أعمال والدهما، فأنتج الدكتور روجي بعلبكي «المورد المرئي»، وهو قاموس موسوعي متعدّد اللغات (إنكليزي، عربي، فرنسي، إسباني) على خلفية 2500 لوحة ملوّنة، و25000 مصطلح علمي، تغطي 600 موضوع. أما الدكتور رمزي بعلبكي فقد اضطلع بتطوير «المورد» وصنع منه «المورد الحديث» الذي هو موضوع بحثنا هذا.



هذا التعريف بالمرحوم منير بعلبكي يبيّن لنا لماذا كان معجمه المورد أفضل المعاجم للمترجم، لأن المؤلف انطلق في تصنيف معجمه من خبرة شخصية ثرية طويلة في ميدان الترجمة، فهو أعرف الناس بما يطلبه المترجم في المعجم.

خصائص المورد: تقوم دراستنا لهذا المعجم على الطبعة الجديدة المطوّرة كمّاً وكيفاً، والتي أصدرها صديقنا الدكتور رمزي منير بعلبكي، في مطلع الألفية الثالثة، باسم «المورد الحديث»، وصدرت منها طبعة ثانية عام 2009م، وهي موضوع دراستنا اليوم.

وهي تنطلق من رؤية علم اللغة الحديث إلى المعجم بوصفه دليلاً لنحو اللغة ينتظم صرفياتها (مورفيماها) التي تُرتّب ألفبائياً، وتعرّف لغوياً، وتصنّف حسب الملامح النحوية والاجتماعية والثقافية ذات العلاقة. فهي تتناول المعجم من حيث الغرض، والمضمون، والشكل.

الغرض: معجم المورد في طبعتيه 1967 و2009 هو معجم صنّف لغرض مساعدة العربي على فهم النصوص الإنكليزية. ولكن أيّ عربي؟ يقول الدكتور رمزي البعلبكي عن «المورد الحديث» إنه «للطالب والأستاذ والمترجم والباحث والعالم ولكلّ مثقّف عربي». وفي مقدمة المرحوم منير بعلبكي في طبعة 1967 لمعجم المورد، قال: «وبعد فهذا هو المورد أضعه... بين أيدي الباحثين والمدّرسين وعامة المثقّفين...».

وفي ظنّي أن معجم المورد بطبعتيه القديمة والحديثة هو للمترجم بوجه خاص وبالدرجة الأولى، ولهذا أخرجت منه طباعات مختلفة لأنواع المثقّفين الأخرى، مثل «المورد المصور للطلاب» و«المورد الموسوعي» للباحثين. ويعضد مضمون المعجم رأينا في أنه معجم للمترجم قبل كلّ مثقّف آخر.

المضمون:

أ. المضمون الكمّي: منذ الطبعة الأولى لمعجم المورد قرّر المرحوم منير بعلبكي «أن لا تقلّ مواد المورد عن مئة ألف مادة تمثّل الكثرة الكاثرة من متن اللغة الإنكليزية». وكان يؤمن «بأن العمل الناجح خاضع لنواميس التطور والرقى»، فكان «يزيد في كل طبعة من طباعات «المورد» كلمات ومعاني استجدّ استعمالها في الإنكليزية، ويخصّص في مطلع كل طبعة جديدة من المعجم صفحة يضمّنها نموذجاً لبعض هذه الكلمات والمعاني»، وهي زيادة ليست مقصورة على الكلمات والمعاني التي استجد استعمالها في الإنكليزية فقط، وإنما تشمل الكلمات والمعاني التي فانت الطباعات السابقة.

ب. المقدّمة: المقدّمة ضرورية لبيان مقاصد المعجم، والجمهور المستفيد منه، ومنهجيته، وكيفية استعماله، والمختصرات المعتمدة فيه، ومفتاح تلفّظ كلمات المداخل. وقد اشتمل المورد في طبعته الأولى وطبعته الحديثة، هذه المقدّمة بجميع عناصرها. وإرشادات الاستعمال فيه واضحة مع الأمثلة الجلية. ولا بدّ للمترجم الذي سيعمل هذا المعجم بكثرة أن يدرس أولاً المقدمة، أو ما يسميها النقد الحديث بـ «عبارات النص» قبل

أن يدخل في متن المعجم.

ج. التهجية: يورد هذا المعجم مختلف الصور التي ترسم بها الكلمة الواحدة. فيعطي الكلمة مثلاً في المدخل، ثم يعطي المادة كاملة بعد المدخل، وبعد ذلك يورد كل تهجية من تهجيات الكلمة في موضعها الألفبائي دون أي تعريف، ولكن يحيل القارئ على الكلمة في تهجيتها الأصلية.

د. النطق: إن معرفة نطق الكلمة تساعد على استيعاب اللفظ ومعناه وتذكرهما. والمورد يورد نطق الكلمة مستخدماً رموز الكتابة الصوتية، ثم يعطي دلالاتها مع أمثلة في المقدمة.

هـ. المعلومات النحوية: يزود المورد القارئ بالمعلومات النحوية الضرورية التي تساعد على تعميق فهمه للمعنى. فبعد الكلمة الإنجليزية، يبين نوعها الصرفي، مثل: اسم (n)، وفعل لازم (v.i)، وفعل متعدٍ (v.t)، وصفة (a)، إلخ. وفي المقابلات العربية، يبدأ بمعاني الاسم ثم بمعاني الفعل أو الصفة أو الحال، إلخ. أو يبدأ بمعاني الفعل، أو بمعاني الصفة، أو بمعاني الحال، إذا كان الترتيب الإنكليزي يقتضي ذلك. ويفصل بين الأنواع الصرفية بعلامات بينها في المقدمة.

و. ترتيب المعاني: هناك طرائق مختلفة لترتيب المعاني. وقد اختار المورد ترتيب معانيه على أساس التسلسل التاريخي. وهو الترتيب الذي اتبعه معجماً أكسفورد وويستر، واعتمده بصورة رئيسية المرحوم بعلبكي في إعداد مواد المورد.

إن أفضل ترتيب يساعد المترجم والطالب والمثقف العام، هو ترتيب المعاني بحسب الشيوخ. فيقع القارئ على بغيته في المقابل الأول أو الثاني. ولا يضطر إلى قراءة جميع المقابلات حتى يصل إلى بغيته. ولكن الترتيب بحسب الشيوخ لم يكن متوافراً في المعاجم الإنكليزية حينما صُنّف المورد، لأن الدراسات اللسانية المعجمية الحاسوبية والإحصائية لم تكن قد بدأت بعد، وكان الحاسوب في جيله الأول، ولم تزدهر المدونات اللغوية الحاسوبية إلا في وقت لاحق.

وقد أفاد المرحوم منير بعلبكي من الدراسات اللسانية التاريخية (التأثيرية)، في الإشارة إلى أصل الكلمات الإنكليزية إذا كان عربياً. وعلى الرغم من أن المترجم أو الطالب أو المثقف العربي قد لا يحفل بالمعلومة التاريخية التأثيرية، ولكنها أداة من أدوات التذكر، فهو سيتذكر الكلمة ومعناها بسهولة، بفضل التقارب اللفظي والدلالي بين الكلمة الإنكليزية وأصلها العربي.

ز. التعابير الاصطلاحية: يحقُّ للمورد أن يفخر بعنايته الكبيرة بالتعابير الاصطلاحية والسياقية. وكان المرحوم منير بعلبكي مدركاً لصعوبتها وأهميتها. يقول في تصديره للطبعة الأولى: «عُنيَت بالتعابير الاصطلاحية idioms التي يحارُّ الطلاب والمترجمون، عادةً، في فهم مغاليقها».

وقد واصل الدكتور رمزي بعلبكي، أستاذ علم اللغة والمعجمية في جامعة بيروت الأمريكية، خطّة والده في العناية بالتعابير الاصطلاحية والسياقية، كما واصل كذلك منهجية والده



في إضافة مثل توضيحي أو أكثر في كلِّ مدلولٍ من مدلولات الشرح، إلا حيث يكون المثل أمراً لا لزوم له.

ح. المصطلحات العلمية: يقول المرحوم منير بعلبكي في تصدير الطبعة الأولى من المورد: «وإذا كانت مصطلحات العلم الحديث والحضارة المعاصرة من أهم ما يطلبه المستند بالمعاجم الإنكليزية العربية، من ناحية، ومن أبرز ما يفتقده فيها، من ناحية ثانية، فقد حرصت على إثبات كل ما يحتاج إليه المثقف العربي من هذه المصطلحات...». ويقول الدكتور رمزي بعلبكي في تصدير طبعة 2009 وهو يعدد خصائصها: «فمن تلك الخصائص العناية بما استجد في السنوات الأخيرة من مصطلحات في شتى العلوم ولا سيما ما يتعلّق بالاتصالات والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر...».

وهذا عمل محمود يتطلّب جهداً خارقاً، يستحقُّ الشكر والتقدير. ومن مظاهر هذا العمل الهامُّ اهتمام المورد منذ البداية بالسوابق واللواحق التي تستعمل بكثرة في المصطلحات العلمية. يقول المرحوم منير بعلبكي في آخر تصدير الطبعة الأولى: «بقي أن أشير إلى أنني عيّنت عناية خاصة بالنصّ على البوادي واللواحق التي تطرأ على أوائل الكلمات الإنكليزية وأواخرها، بوصفها مفتاحاً لا يُستغنى عنه في فهم الكلمات المركبة سواءً أوردت ضمن دفتي المورد أم لم ترد (باعتبار أنها من الكثرة بحيث يضيق عن حصرها أيّ معجم مهما طال واتسع).»

ز. التقطيع: في تقاليد الطباعة الإنكليزية، يستطيع الطابع أن يقطّع الكلمة فيكتب بعضها في نهاية السطر وبعضها الآخر في بداية السطر التالي، لأن اللغة الإنكليزية جرمانية الأصل، واللغات الجرمانية لغات لصقية وليست اشتقاقية، ولصق الكلمات ببعضها لتكوين كلمة جديدة يسبب طولها في أحيان كثيرة، ولهذا يضطر الطابع إلى تقطيع الكلمة عندما تكون في نهاية السطر ولا يتسع السطر لها كلها. ولهذا التقطيع قواعد معينة، إذ تقطّع الكلمة بحسب المقاطع. وقد اعتنى «المورد» بهذه الظاهرة مساعداً للكاتب والطابع. وهذا مظهر آخر من مظاهر العناية الفائقة التي يوليها محرر المورد الحديث للاستجابة لحاجات المتلقي المتنوعة.

الختمة:

خلاصة القول، إنّ المورد صُنِعَ بمهارةٍ فائقةٍ استجابت لجميع متطلبات صناعة المعاجم الحديثة، وإنه حقق قفزة نوعية في صناعة المعجم العربي. وهو أفضل أدوات المترجم الذي ينقل النصوص الإنكليزية إلى العربية. وإذا كان بالإمكان إبداء ملاحظات ثانوية على بعض المآخذ أو مواطن القصور فيه، فإن تلك الملاحظات الثانوية لا تنال من مكانته المرموقة السامقة، فمن اليسير إبداء الملاحظات، ولكن من العسير جداً إنتاج معجم راقٍ تجمعت له كلّ الخصائص العلمية، مثل المورد. وكنتُ أتمنى أن يُبقي الدكتور رمزي البعلبكي في «المورد الحديث» على استشهادهين كان المرحوم منير بعلبكي يضعهما في أوّل صفحة من المورد هما: «إنني رأيتُ أنه لا يكتبُ أحدٌ كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غُيِّرَ هذا لكانَ أحسنَ، ولو زيدَ هذا لكانَ يُستحسنَ، ولو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضلَ، ولو تُرِكَ هذا لكانَ أجملَ. وهذا من أعظم العُبر، وهو دليلٌ على استيلاء النقص على جملة البشر.»

العماد الأصفهاني

«يَتَوَقَّ كُلُّ مَنْ يُوَلِّفُ كتاباً إلى المديح. أما مَنْ يُصَنِّفُ قاموساً فحسبُهُ أن ينجو من اللوم.»
الدكتور جُنسن.

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد - ١ يناير 20١5م الموافق - ربيع الأول ١436هـ

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً